

INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS.

Naira Cristina Barreto Tourinho

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação

(Versão corrigida e melhorada após defesa pública)

Abril, 2016

Dissertação apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria do Carmo Vieira da Silva.

A educação intercultural pressupõe respeito, justiça, solidariedade, partilha, cooperação e igualdade. Pressupõe educar para a tolerância, “uma vez que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que deve edificar-se a paz” (Preâmbulo da Constituição da UNESCO).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Maria do Carmo, por compartilhar comigo seus conhecimentos e por ser aquilo que defende, um ser humano justo.

Aos meus incríveis pais, Cleibson Nairo e Maria Cristina, por serem frequentes estimuladores de novas conquistas, sendo esta mais uma delas.

Ao meu esposo amado e incentivador, Dibs Gabriel, por estar ao meu lado e auxiliar-me emocionalmente sempre com palavras de encorajamento.

À minha sogra, Sandra Regina, pelo seu entusiasmo e por todo auxílio prestado.

Às queridas Ariana Gregório e Joana Angélica, por viverem a parceria das entreajudas e por mostrar-se amigas fortes.

Às valiosas Raquel Nascimento, Sura Carvalho e Vanessa Silva pela parceria, entusiasmo e pelos importantes contributos à pesquisa.

Aos meus queridos e dedicados amigos Alberico Queiroz e Marcos Epifânio, por se fazerem tão presentes.

Ao grupo *Mães brasileiras em Portugal*, pela receptividade, atenção e apoio.

A participação dos professores/as, das mães e crianças envolvidas, fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

Minha gratidão a todos e a todas que de alguma forma contribuíram para construção deste trabalho.

INTEGRAÇÃO DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO PORTUGUÊS

NAIRA CRISTINA BARRETO TOURINHO

RESUMO

A diversidade cultural foi considerada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) como um patrimônio da humanidade. Vivemos em uma sociedade livre, em que o acesso à informação aproximou ainda mais as pessoas, e os fluxos migratórios têm sido frequentes, principalmente em países europeus. Portugal é um país que possui um considerável fluxo migratório e se reconhece como multicultural, tendo entre as diversas nacionalidades residentes a brasileira como a mais representativa. Devido a sua configuração multicultural, o país tem adotado uma postura de educação multicultural nos seus documentos educacionais, bem como na confecção de planos de acolhimento e integração de imigrantes. Considerando as referidas características, este estudo dissertativo buscou compreender, em seu objetivo principal, como os processos de integração de crianças brasileiras ocorrem no 1º Ciclo do Ensino Básico português. Os dados da pesquisa qualitativa, de caráter analítico e interpretativo, obtiveram-se através do inquérito por questionário e da entrevista semidiretiva realizadas com cinco professores/as que tivessem no mínimo um aluno/a brasileiro/a em sua turma, cinco mães brasileiras e cinco crianças, seus respectivos filhos. Verificou-se através do estudo que as crianças brasileiras estão integradas no sistema de ensino, embora a integração apresente caráter assimilacionista.

PALAVRAS-CHAVE: diversidade cultural; educação intercultural; integração escolar.

BRAZILIAN'S CHILDREN INTEGRATION IN THE FIRST CYCLE OF PORTUGUESE BASIC EDUCATION.

NAIRA CRISTINA BARRETO TOURINHO

ABSTRACT

The cultural diversity was considered by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) as humanities' Heritage. We live in a free society, where access to information even closer people and migration flow have been frequent, especially in European countries. Portugal has a considerable migration flow and recognize itself as multicultural, and among the diversity of nationalities the Brazilian ones as the most representative. Thanks to your multicultural configuration, the country has adopted a multicultural education approach in yours educational documents, as well as making plans for reception and integration of immigrants. Considering these features, the present dissertational study sought to understand, in your main purpose, as the Brazilian children integration processes occur in the 1st cycle of Basic Education Portuguese. The data of qualitative research, analytical and interpretative character, were obtain through the questionnaire survey and focal interview conducted to five teachers those who had at least one Brazilian student in his course, five Brazilian mothers and five children, their respective sons. It was find through the study that Brazilian children are integrate into the education system, although this integration present an assimilationist character.

KEYWORDS: cultural diversity; intercultural education; scholar integration.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
Apresentação do projeto	10
Problema e objetivos	11
Estrutura da dissertação	13
Capítulo I - Diversidade cultural: o diferente que nos torna iguais	16
1.1. O diferente que nos torna iguais.....	16
1.2. A construção social.....	18
1.3. Cultura: um traço social.....	20
1.4. Identidade Cultural	22
1.5. Diversidade Cultural: um modo de estar no mundo.....	24
1.6. Diversidade cultural na escola	26
1.7. Língua e linguagem: elementos socioculturais.....	29
Capítulo II - A educação intercultural: pedagogia necessária à escola contemporânea.....	34
2.1. Prelúdio para a educação do novo mundo	34
2.2. Multiculturalismo: o movimento dos direitos.....	36
2.3. Multiculturalismo e educação intercultural	39
2.4. Concepções e abordagens multiculturalistas.....	43
2.5. Perspectiva intercultural	44
2.6. Educação Intercultural: a pedagogia necessária.....	46
Capítulo III – Integração escolar na perspectiva da educação intercultural	50
3.1. Integração: processo de inserção e adaptação.....	50
3.2. Integração inter/multicultural em Portugal.....	52
3.3. Integração nos planos e documentos.....	55
3.4. Projetos de Integração: educação intercultural	59
Síntese geral	62
Capítulo IV- Estudo empírico	64
4.1. Método e metodologia.....	64
4.2. Limitações do estudo.....	69
4.3. Participantes	71
4.4. Instrumentos e Procedimentos	73
4.5. Análise e discussão dos resultados.....	75
4.5.1 Os professores.....	76
4.5.2 As mães	82
4.5.2 As crianças	92
Síntese geral	97
Capítulo VI – Conclusões e recomendações	99
BIBLIOGRAFIAS	103
Anexos	109
Anexo I	
Anexo II	
Anexo III	

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

C - Criança

CNAI - Centro Nacional de Apoio ao Imigrante

CNE - Conselho Nacional de Educação

DGE - Direção Geral da Educação

DGEstE - Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares

E.S. - Ensino Básico

INE - Instituto Nacional de Estatística

INE - Instituto Nacional de Estatística

M – Mãe

MEC – Ministério da Educação

MIGRARE - Migrações/Espaço e Sociedades

MIPEX - Índice de Políticas de Imigração de Migrantes

ONU - Organização das Nações Unidas

P - Professor/a

PREDI – Projeto de Educação Intercultural

SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos professores inquiridos	76
Tabela 2 – Caracterização do ano letivo e número de alunos	77
Tabela 3 - Caracterização dos alunos	78
Tabela 5 - Caracterização da prática pedagógica	80
Tabela 6 - Perfil das mães.....	83
Tabela 7 - Perfil das crianças.....	84
Tabela 8 - Caracterização do desenvolvimento escolar segundo a perspectiva das mães	85
Tabela 9 – Caracterização das atividades referentes a diversidade cultural.....	87
Tabela 10 – Caracterização do meio escolar pelas crianças.....	93

INTRODUÇÃO

No primeiro artigo da Constituição da República Portuguesa, Portugal é descrito como “uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária”.¹ O senso de liberdade, justiça e solidariedade são estendidos ao segundo artigo, quando nele a República portuguesa se assume como um Estado democrático nas diversas esferas - económicas, sociais, culturais - através do respeito e da garantia dos direitos dos cidadãos. Ao tratar do ensino no país, a Constituição, em seu artigo 74, garante a todos o direito “à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” e na alínea j, do inciso 2 do mesmo artigo, é assegurado aos filhos dos imigrantes “apoio adequado para efetivação do direito ao ensino”. Nada mais do que uma constituição para definir a postura de uma nação frente à diversidade que a compõe.

Portugal é um país que teve um papel forte no cenário mundial na colonização de diversos países². Com isso, fez-se presente nos países colonizados com amostras populacionais, como foi no caso do Brasil. De acordo com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2008, p.3) “Portugal, foi tradicionalmente um país de emigração que, sobretudo a partir dos anos 1980, se tornou também num país receptor de imigrantes, em resultado da sua estabilização política [...]”. Nos dias atuais ainda continua a se caracterizar como um país de emigração e imigração.

É importante salientar que muitos dos imigrantes são de origem das ex-colônias de Portugal. Dentre as 10 nacionalidades apontadas pelo *Relatório de imigração, Fronteiras e Asilo 2014* como as mais representativas, aparecem o Brasil (22%), Cabo Verde (10%), Ucrânia (10%), Romênia (8%), China (5%), Angola (5%), Guiné-Bissau (5%), Reino Unido (4%), São Tomé e Príncipe (3%) e Espanha (2%). Dos dez países citados, cinco fazem parte dessa história.

¹ O Projeto está escrito segundo as normas do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e à maneira do português brasileiro.

² Angola, Brasil, Moçambique, Timor-Leste, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau foram países colonizados por Portugal, mais a região de Macau que hoje faz parte da República Popular da China. Todos os países fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e são designados, juntamente com Portugal, países lusófonos.

Sobre a representatividade brasileira em Portugal, é a maior comunidade imigrante no país. Ainda segundo os dados do SEF (2014, p.10), “a nacionalidade brasileira, com um total de 87.493 cidadãos, mantém-se como a principal comunidade estrangeira residente”, mesmo sendo esta a população estrangeira responsável por 75,5% do total de decréscimo da população estrangeira (idem, 2014).

Portugal é um país caracterizado pela diversidade cultural. O reflexo dessa afirmação pode ser notado em um passeio pela Grande Lisboa. É possível encontrar grupos que se destacam pela sua vestimenta, pelo seu comportamento, pela sua língua e traços. É um país multicultural que vem adotando políticas de integração do imigrante na sociedade. Como decorrência da sua ação política, obteve resultados positivos nas duas últimas avaliações do Índice de Políticas de Integração de Migrantes (MIPEX), tendo alcançado o 2º lugar no estudo comparativo que avalia políticas referentes à integração de imigrantes.

É no contexto de um país multicultural, e que em sua amostra cultural possui um número considerável de imigrantes brasileiros, que este trabalho se firma. Buscando investigar como as políticas de integração, através das políticas de educação intercultural, se consolidam no sistema educativo português.

Apresentação do projeto

Portugal possui uma ampla diversidade de comunidades imigrantes. É um país que, segundo dados do último Censo, em 2011, divulgado pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), demonstrou que 28% da população de imigrantes são brasileiros. E que, mesmo com o decréscimo apontado pelo SEF (2013 e 2014), se mantém como a maior comunidade estrangeira no país.

O depoimento de uma brasileira, residente no país há quase uma década, confidenciou o desconforto ocasionado pelo pedido de uma professora de nacionalidade portuguesa. A solicitação da docente à mãe era para que a mãe brasileira mudasse a linguagem brasileira utilizada em casa para a linguagem portuguesa. Um caso, entre casos, a respeito da postura de uma professora, entre diálogos, foi de que a diferença era respeitada e compreendida na escola em que trabalhava. Entre informações pertencentes a situações e contextos diferenciados, nasce a curiosidade de compreender as relações entre família e educadores na construção da identidade sociocultural da criança

brasileira no contexto educacional português. Uma compreensão voltada à necessidade de uma escola de caráter intercultural.

A família é um grupo social elementar, a primeira unidade basal da sociedade e nela a criança cria as primeiras ligações afetivas, morais, culturais. A escola é a instituição social formal em que a criança ampliará as suas relações, conhecendo e convivendo com outras crianças pertencentes a grupos familiares que possuem peculiaridades. Ambas as organizações são fundamentais para a formação individual e coletiva de um indivíduo, por isso as relações precisam ser estreitas e conjuntas. Quando uma criança pertence a uma família que possui hábitos, cultos, linguagem diferentes das outras, a ação conjunta da família e escola precisa ser ainda mais fortalecida para que as possíveis lacunas causadas pela diversidade sejam superadas.

A diversidade cultural é um fenômeno que sempre existiu, no entanto, a garantia dos direitos de grupos considerados minoria só foram questionados na segunda metade do século passado, através do movimento denominado de multicultural. A partir deste despertar de consciência, em que as minorias reivindicaram os seus direitos, as emergências já existentes ganharam a atenção das instâncias governamentais.

Por razão dos motivos já supracitados, e também pelo fato de ser brasileira, professora, estudante em Portugal, foi considerado importante e necessário investigar como ocorrem o processo de integração das crianças brasileiras no 1º Ciclo do Ensino Básico português e também divulgar as ações e, se for preciso, sugerir mudanças.

Problema e objetivos

Portugal tem desenvolvido políticas de assistência ao imigrante promovidas por várias instâncias. O Alto Comissariado para as Migrações (ACM), que substituiu o Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI), é uma das instituições, talvez a principal, no que tange a promoção de ações conscientes para a integração do imigrante. Segundo o inciso 1 do artigo 4º da lei 31/2014, o Departamento de Apoio à Integração e Valorização da Diversidade, da responsabilidade do ACM, “visa defender e promover os direitos e interesses dos imigrantes, seus descendentes e grupos étnicos, de modo a contribuir para a sua plena integração e inserção”. Engajada, utiliza estratégias como as cartilhas “Plano de Integração Para o Imigrante”, que já

possui dois volumes. Para a promoção da integração de imigrantes no âmbito educativo, o ACM, numa ação conjunta com a Direção Geral da Educação (DGE), criou o distintivo Selo Escola Intercultural em 2012. Este Selo destaca as instituições que desenvolvem projetos de promoção, reconhecimento e valorização da diversidade em escolas portuguesas. Uma boa iniciativa para movimentar programas educativos que considerem aspectos sociais e culturais que não podem nem devem ser ignorados.

A proposta da educação intercultural é proporcionar o desenvolvimento das relações através da promoção das relações interpessoais. Logo, esta pesquisa busca investigar os processos de adaptação de um público que no Censo 2010, como vimos antes, apresenta como a maior população de imigrantes, a brasileira. Com foco voltado a essa amostra populacional, visamos compreender como são aplicadas tais políticas de integração, como essa relação é promovida através da tríade – escola, família, criança.

Em Portugal, o sistema educativo possui 12 anos de escolaridade obrigatória e atende indivíduos dos 6 aos 18 anos de idade. Ele está organizado em três ciclos, sendo que: o primeiro ciclo corresponde do 1º ao 4º ano; o segundo ciclo o 5º e 6º anos; e o terceiro ciclo ao 7º, 8º, 9º anos de escolaridade. Segue-se o Secundário que inclui o 10º, 11º e 12º anos de escolaridade.

É no primeiro ciclo que a leitura e a escrita são requeridas como base primordial, também é nele que as competências do domínio da linguagem oral serão formadas, através da educação literária. É o ciclo cuja responsabilidade do Estado se inicia referente à educação formal, portanto, é a primeira fase da educação pública e gratuita. Assim, foi entendido que seria essa a etapa em que a nossa investigação teria melhores respostas. Por conseguinte, compreender os processos de integração das crianças brasileiras nesse ciclo em que as competências linguísticas estão sendo construídas responderá melhor aos objetivos específicos que visam pormenorizar os seguintes aspectos:

- Conhecer o rendimento escolar das crianças.
- Verificar se há dificuldade de comunicação entre os sujeitos, ou seja, de compreensão linguística.
- Notar se há planos de convivência e, caso haja, descrever quais são e como são realizados.

- Acessar os documentos oficiais da escola a fim de notar aspectos que propiciem uma educação intercultural.

Além de que, segundo dados publicados pelo Estado da Educação de 2014 (p.69), publicado em 2015 pelo Conselho Nacional de Educação, 53.728 alunos de nacionalidade não portuguesa frequentaram os ensinos básico e secundário do ano letivo 2013/2014. Ainda segundo dados divulgados pelo Estado da Educação 2014, a maioria (44%) é de origem de países que possui a língua oficial portuguesa (Angola, Cabo Verde, Moçambique... Países colonizados por Portugal), sendo a nacionalidade brasileira maioritária, com 21,9%, mais que o dobro da segunda colocada, a ucraniana com 9,7%. Esses dados não aparecem diferentes em outros levantamentos publicados pelo Estado da Educação dos anos antecedentes a 2014, pelo que a nacionalidade brasileira aparece sempre na liderança dos dados estatísticos (Estado da Educação, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014).

Estrutura da dissertação

O presente trabalho foi construído visando a articulação do referencial teórico com o estudo empírico. Para isso, buscou-se discorrer o trabalho de modo que os capítulos estivessem interligados. Foram analisadas bibliografias relevantes para o estudo, com o intuito de oportunizar a correlação entre os diversos capítulos e de considerar os objetivos propostos. Como consequência, o trabalho foi construído e estruturado em cinco capítulos.

No primeiro capítulo a diversidade cultural é retratada a partir de algumas análises feitas a respeito da construção social com base no desenvolvimento humano. O capítulo trata da construção da sociedade considerando a cultura como parte indissociável dessa construção, manifesta através dos comportamentos adquiridos, desenvolvidos e ou transformados. A formação da identidade cultural é tratada como um aspecto adquirido por meio da socialização entre a cultura de origem e/ou de uma adoção por afinidade particular ou pelo contato. A língua e a linguagem são apresentadas como características diferenciadoras, igualmente importantes na construção da humanidade, características do seu aspecto social. Fica expressa que a diversidade cultural está presente até nas sociedades consideradas mais homogêneas, e

que precisa ser valorizada e respeitada enquanto patrimônio sociocultural da humanidade.

Uma vez que a diversidade cultural foi entendida como uma manifestação que caracteriza a humanidade, no segundo capítulo a educação intercultural é levantada como ferramenta de desenvolvimento das relações de respeito, justiça, solidariedade e igualdade entre os diferentes grupos socioculturais. Para isso, o movimento multiculturalista tem a sua história pincelada; e assim, através da compreensão sobre este movimento, o multiculturalismo se acende em sua vertente crítica. Portanto, são apresentadas diferentes abordagens e conceitos multiculturais, sendo a interculturalista creditada como a que mais se adequa às necessidades do mundo atual, uma vez que promove o diálogo entre as diferentes culturas e considera a diferença e a igualdade elementos que se completam no que tange o direito dos diferentes serem iguais. A escola, como uma representação social, fomenta ambiente propício ao desenvolvimento de capacidades que despertem o respeito e a valorização da diversidade.

A fim de compreender como se desenvolve as interrelações nos espaços educacionais em Portugal, o terceiro capítulo conceitua a integração a partir da vertente pluralista. Nele, a integração é levantada como um aspecto necessário ao acolhimento dos indivíduos ao meio; e nesse caso específico, na escola. Uma vez que a integração é considerada como um aspecto da educação intercultural e a escola é entendida como um espaço privilegiado para a promoção da integração social de caráter intercultural, está presente no capítulo uma síntese dos principais planos, projetos, documentos e afins, referentes às políticas de integração dos imigrantes em Portugal.

O quarto capítulo, o Estudo Empírico, descreve o método e a metodologia adotada para a investigação, a fim de compreender como os processos de integração de crianças brasileiras³ ocorrem no primeiro ciclo do ensino básico português. A pesquisa, de metodologia qualitativa, teve como foco inicial adentrar em uma amostra do universo escolar para, através da observação participante e da entrevista, notar como ocorriam os processos de integração das crianças filhos de brasileiros em uma escola portadora do distintivo Selo Intercultural. Entretanto, como não foi possível, pelo conjunto de negativas referentes a autorização, que são detalhadas no capítulo, a pesquisa foi realizada no campo não formal. Para isso, contou com uma amostra de 15 participantes

³ Crianças brasileiras filhos de brasileiros nascidos no Brasil e filhos de brasileiros nascidos em Portugal.

– 5 professores/as, 5 mães e seus respectivos filhos, estes alunos integrantes do 1º ciclo do ensino básico português. O estudo buscou averiguar a integração das crianças, filhas de brasileiros, pautado nas diferentes perspectivas dos sujeitos que integram o contexto escolar.

O quinto e último capítulo, Conclusão e Recomendações, está baseado na análise geral do estudo empírico, associado ao levantamento teórico tomado como referência pelo estudo. A pesquisa trouxe aspectos já pontuados em pesquisas referentes à presença da discriminação dentro da escola. Foi possível averiguar, a partir das três perspectivas – professores/as, mães e crianças -, que as crianças encontram-se integradas. Contudo, a integração apresenta um caráter assimilacionista, que preconiza a assimilação da cultura da minoria pela cultura da maioria.

A pesquisa reforça a necessidade da formação contínua dos professores, já pontuada em outras pesquisas, mas também reflete sobre a necessidade de integrar a criança e também a sua família na perspectiva de educação intercultural. Uma vez que a educação está baseada no tripé entre a sociedade, o Estado (em representação da escola) e a família, entendemos a necessidade de que as políticas precisam atingir todos os participantes da construção da identidade cultural e social das crianças, possibilitando a formação de indivíduos capazes de saber conviver.

CAPÍTULO I - DIVERSIDADE CULTURAL: O DIFERENTE QUE NOS TORNA IGUAIS

Introdução

Neste capítulo a diversidade é abordada como um aspecto que ao mesmo tempo em que nos diferencia também nos caracteriza como iguais. De modo que é feito um percurso sobre as conjunturas que transformaram o homem animal em um sujeito social, a partir da adoção de comportamentos que o elevaram ao estágio que conhecemos hoje. Também são pincelados conceitos sobre cultura a partir da análise de diversas áreas das ciências sociais, bem como a definição e os diversos tipos de abordagens referentes à identidade cultural. A diversidade cultural é também refletida sobre a necessidade de se desenvolver competências para o respeito às diferenças a partir da conjuntura atual, do mundo globalizado e em movimento. Por fim, a escola é percebida como o espaço em que essas relações de conhecimento dos diferentes necessitam ser desenvolvidas, uma vez que a escola é um espaço de representação social em que os seus frequentadores são o futuro de qualquer nação.

1.1. O diferente que nos torna iguais.

Será que nós seríamos os mesmos se nascêssemos em uma cultura diferente da nossa? Possuiríamos o mesmo pensamento, comportamento, gostos e manifestações?

Durkheim (s.d.) considera que o nosso ser é formado por dois tipos de indivíduos: o “ser individual”, representado pela sua essência, constituído pelos estados mentais que compõem a personalidade; e o “ser social”, constituído por um conjunto de ideias, sentimentos e hábitos que advêm do grupo ou grupos sociais que o indivíduo faz parte. Para o sociólogo, à hereditariedade cabe a responsabilidade pela transmissão dos elementos instintivos que regem a vida orgânica do ser e à sociedade a transmissão dos elementos específicos como as crenças, a moral, as tradições e a consideração pelas opiniões do outro. De acordo com o seu pensamento, o ser individual e o social se complementam, pois são as tradições sociais que distinguem o homem dos outros animais, a civilidade é que torna o homem humano. “O homem não é humano senão

porque vive em sociedade” (Durkheim, s.d., p.45). E o viver em sociedade é que faz dele quem ele é.

Na vertente de um estudo voltado para a compreensão do desenvolvimento intelectual, foi atribuída à teoria do desenvolvimento intelectual de crianças, desenvolvida por Vygotsky (1988), um papel categórico às relações sociais. O cientista comparou formas de comportamento individuais do desenvolvimento humano pós nascimento observando os seus instintos, até então não social, no desenvolver do contato com o mundo que o cerca. A internalização de comportamentos, produzidos culturalmente pela criança, foram chamados por Vygotsky (1988, p.52) de “formas tardias de desenvolvimento individual”. De acordo com o psicólogo, os sistemas de signos produzidos culturalmente são responsáveis pelo comportamento humano.

Em sua pesquisa, Vygotsky (1988) distinguiu duas linhas diferentes no processo de desenvolvimento: os processos elementares e funções psicológicas superiores. Os processos elementares são os de ordem biológica (ligados à natureza humana sem os elementos que o cercam socialmente) e as funções psicológicas superiores de ordem “sócio-cultural”. Para o pesquisador, são as funções psicológicas superiores que diferenciam o homem dos outros animais.

Dentro de ambas perspectivas, tanto na sociológica de Durkheim quanto na de ordem psicológica de Vygotsky, o homem apresenta traços de ordem animal e de ordem sociocultural. Para Vygotsky, a formação do homem acontece através de uma relação dialética entre sujeito e sociedade, através da qual o homem é modificado pelo ambiente do mesmo modo que ele o modifica.

Apesar dos estudiosos estarem de certa forma ligados, pois a pesquisa de Vygotsky está vinculada ao materialismo histórico⁴, ambos concordam em suas defesas que existem dois indivíduos em nós: um que está ligado ao nosso lado primitivo, animal e instintivo; outro que nos compõe como seres cívicos. Sem a socialização e os aspectos cívicos que nos formam, não seríamos os mesmos. Para ambos estudiosos as interações entre sujeito e sociedade se intercomunicam, assim como o sujeito recebe influências do

⁴ O sociólogo Karl Marx, um dos estudiosos considerados responsáveis pela sociologia moderna juntamente com Max Weber e Émile Durkheim, desenvolveu a teoria do “materialismo histórico”, a fim de compreender a sociedade a partir da relação indivíduo e sociedade. O materialismo histórico de Marx aborda as relações sociais em uma perspectiva econômica, da qual não iremos entrar.

meio que o cerca, e também oferece influência. Portanto, é possível afirmar que não seríamos os mesmos se nascêssemos em berços socioculturais diferentes do qual pertencemos.

Mas qual ou quais teoria(s) nos permite(m) compreender por quais processos passamos para nos tornarmos as pessoas que somos hoje? A sociedade passou por (trans) formações que permitiram chegarmos à condição de humanidade.

1.2. A construção social

A sociedade nem sempre foi nos moldes que a conhecemos, passou por diversas modificações até chegar ao sistema que vivemos: organizado e estruturado. De acordo com Morin (1973), foi no período denominado de hominização⁵ que foram adotados comportamentos cruciais para a formação do sistema que hoje conhecemos. Através do domínio do sexo e da reprodução (pois de acordo com Morin, o sexo não era um “direito” dado a todos os machos), as relações entre os indivíduos deixaram de ser apenas instintivas, biológicas para se tornarem num processo dialético, biológico e cultural. Para o autor, um exemplo crucial para a mudança foi a configuração do casamento, que retirou a livre escolha dos indivíduos dominantes, ao adotar um comportamento monogâmico, e a proibição do incesto. Ao mesmo tempo que permitiu aos sujeitos não dominantes o direito às relações, pela conveniência dos acordos matrimoniais. A adoção de novas regras de orientação e funcionamento foram importantes para a formação do indivíduo da arqui-sociedade, nos paradigmas do novo modelo de organização, e promoveu uma aproximação entre os indivíduos. A relação de fraternidade nascida, a família, gerou uma sociedade com aspectos inditatórios ligados pela parentalidade à ancestralidade.

De volta às teorias de Morin (1973), a procriação tornou-se resultante do enlace matrimonial, as possibilidades de reprodução entre grupos e subgrupos distintos foram reduzidas. Logo, certas características, que antes eram bastante distintas, passaram a ser específicas de certos grupos. Essas características passadas através da hereditariedade, ou seja, de geração em geração, também provocaram a formação de uma identidade que,

⁵ Período conhecido pela incorporação das características passadas entre gerações, do desenvolvimento das relações entre os indivíduos.

além de contar com aspectos físicos (características biológicas), também é estruturada pelo conjunto de crenças, hábitos, símbolos, comunicação, desenvolvidos e adquiridos. Segundo Morin (1973), essa constituição de aspectos, que mais tarde se tornariam os pilares da sociedade atual, foi também o nascimento da diversidade, já que outros clãs e grupos se formariam, gerando outros tipos de comportamentos.

Sobre a formação da sociedade, Durkheim (s.d) refere que os homens só venceram a fase em que os animais ainda permanecem porque não aceitaram apenas os seus esforços individuais, tendo cooperado com o seu semelhante. Para o sociólogo, a sociedade seria a entidade moral responsável por conservar o elo entre as gerações, mantendo, somando, e, a cada legado, gerando novas contribuições. Segundo Durkheim (s.d., p.42), “o ser social não nasce com o homem, [pois] não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo”. Para o pesquisador, o homem não se submeteria espontaneamente a qualquer autoridade, pois não existe nada na natureza humana, nenhuma predisposição para tal comportamento. Foram as necessidades de transformação que corroboraram para que houvesse, a partir da moral, a construção do sistema social que conhecemos. Segundo as palavras de Durkheim (s.d., p.42) “foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou do seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade”. Pois, nas experimentações nascem os benefícios das mudanças, são essas que alimentaram e alimentam as profundas mudanças para o avanço e alcance dos demais estágios.

O mundo social nos é apresentado, segundo Bourdieu (1989), à luz dos pensamentos Aristotélicos, através de várias dimensões. “O mundo social pode ser dito e construído de diferentes modos: ele pode ser praticamente percebido, dito, construído, segundo diferentes princípios de visão e divisão” (p.137). Bourdieu (1989) diferencia o espaço social entre econômico, social, educacional, cultural e político. Para o pesquisador (idem), as estruturas sociais são aspectos fundamentais na constituição humana, pois faz-se perceptível a essencialidade das relações sociais para a formação moral entre os sujeitos. No seu entendimento, estratégias matrimoniais e educativas corroboram para o fortalecimento das relações nos grupos sociais. Esse pensamento condiz com as afirmações de Morin (1973) ao citar o casamento como um elemento de formação e socialização intra e extra grupos e com Durkheim (s.d., p.45) quando declara que:

É a sociedade [que] nos lança para fora de nós mesmos, que nos obriga a considerar outros interesses que não os nossos [mas do coletivo], que nos ensina a dominar as paixões, os instintos e dar-lhes lei, ensinando-nos o sacrifício, a privação, a subordinação dos nossos fins individuais a outros mais elevados.

É preciso ponderar a sociedade como moderador dos instintos primitivos. A sociedade e o sujeito coexistem, entre si trocam conceitos existenciais que descaracterizam o indivíduo, tal como conhecemos, sem o caráter social. Seria o homem produto da sociedade e a sociedade produto do homem (Durkheim, s.d.; Vygotsky, 1988; Bourdieu, 1989; Morin, 1973). Independente das vertentes que tipificam ou não a formação da sociedade, vivemos/somos a prova de que os indivíduos passaram a se organizar socialmente.

A cultura agrega capitais que podem ser transmitidos a qualquer sociedade. Entretanto, há um capital específico que é composto pelos traços individuais da identidade originária, e este é o responsável pela perpetuação da tradição. Os traços adquirem valores e particularidades que serão responsáveis, mais tarde, pela origem de traços típicos, base da formação de culturas distintas, ramificados pela herança cultural.

1.3. Cultura: um traço social

A definição de cultura é abrangente; existem diversos conceitos nas diferentes ciências, bem como diversas explicações dentro de uma mesma ciência. À maneira tal como a conhecemos, a palavra cultura foi definida pela primeira vez por Edward B. Tylor em 1871. De acordo com o antropólogo, a cultura seria todo o comportamento aprendido, ou seja, toda a variedade que envolve todo o saber do homem adquirido através da sociedade (Geertz, 1989; Laraia, 1986; Silva, 2008). A definição de cultura, segundo o olhar sociológico de Weber (1977), se assente como um conceito de valor que, agregado aos elementos da realidade, ganham significação para nós. Essa definição, melhor explicada em suas palavras, trata a cultura como: “[...] um segmento finito entre a incompreensível imensidade do devir ao mundo, a que o pensamento conferiu – do ponto de vista do homem – um sentido e uma significação” (Weber, 1977,

p.61). O sociólogo relata que o indivíduo recorria a tal posição toda a vez que refletia as ideias e as comparava com a civilização. Logo, pode-se considerar que a teorização da cultura por Weber demonstrava que o homem atua sobre os saberes, debruça-se sobre os significantes.

Enveredando pelo lado etimológico da palavra, segundo os estudos do crítico e historiador da literatura brasileira Bosi (1992), as palavras cultura, culto e colonização têm a mesma procedência: todas derivadas do verbo latino *colo*. O pesquisador e professor ainda relaciona as palavras entre si associando-as à terra e à relação do homem com o cultivo e onde se vive. Portanto, ainda em seu berço de origem linguística, a palavra liga o homem à terra que este possui alguma relação de trabalho, cuidado e por isso de pertença. Para além da designação de parentalidade entre as palavras de mesma origem etimológica, Bosi (1992, p.16) define que a cultura é “o conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”. Apresentadas e manifestas em uma relação simbiótica entre o ser e o mundo que o cerca.

Fora da componente origem, mas ainda na perspectiva de relações entre o homem e o meio em que vive, McQuail (2003), especialista da área da comunicação, considera que “a cultura e a sociedade são inseparáveis e que uma não pode existir sem a outra” (p.64). Para o especialista, a cultura é estruturada a partir da partilha, formas simbólicas de expressão sendo estas intencionais ou não intencionais. As definições de Bosi (1992) e McQuail (2003) podem ser comparadas com a relação que Durkheim (s.d) e Vygotsky (1988) fazem do homem quando o relacionam com a sociedade. Ou seja, as definições da palavra cultura, tanto na sua constituição linguística quanto no seu entendimento, são próximas, se não idênticas, à designação do homem social.

Os exemplos de definições apresentados com base nos referenciais teóricos, acima designados, permitem considerar, no geral, que é através das manifestações do homem em sociedade e da sociedade em relação ao homem que a cultura se fundamenta. De modo que, de acordo com Silva (2008, p.49):

A cultura [é] constituída pelo conjunto de saberes, saber-fazer, regras, normas, interdições, estratégias, crenças, ideias, valores e mitos, que se transmitem de geração em geração, reproduzindo-se em cada

indivíduo, ela controla a existência da sociedade e conserva a complexidade psicológica e social.

Portanto, a cultura é o traço principal que interliga os saberes do passado aos novos saberes, conectando-os. O traço entre o novo e o velho homem, entre o presente e o passado. Um traço que se manifesta na sociedade e através dela, da sociedade, é manifesta e permite que estejamos em contato e em contínua mudança.

Os traços culturais internalizados, aprendidos, desenvolvidos só serão refletidos através do confronto. Com esse pensamento, Cuche (2003, p. 140) considera que uma “[...] cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada: esta última só pode resultar das interações entre os grupos e dos procedimentos de diferenciação que esses grupos aplicam em suas relações”. Experiências da realidade à qual o sujeito pertence desenvolverá caráter reflexivo, caráter este que pode ser compreendido segundo o conceito de Weber (1977) sobre agregar os significados que ganham valor em dada realidade. Somente através do (re)conhecimento de outras identidades culturais é que poderemos ter uma compreensão da nossa própria cultura, da identidade.

1.4. Identidade Cultural

A cultura pode ser entendida como a manifestação de comportamentos e características humanas da população de uma dada sociedade; já a identidade cultural é o sentimento de pertença ou de não pertença que o indivíduo de determinado grupo social terá em relação a tais comportamentos e características. A identidade é definida por Tylor (1994, p. 45) como “a maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”. O autor faz, ainda, uma auto reflexão sobre a identidade e situa-a como um elemento de posse dependente das reações oriundas das relações com os outros.

É importante salientar que a cultura e a identidade cultural possuem características distintas, apesar da relação entre os elementos que as distingue ser pequena. E essa relação estreita entre a cultura e a identidade cultural pode ser melhor compreendida através da explicação de Cuche (2003, p.136) que, segundo as suas palavras: “a cultura revela processos inconscientes [já] a identidade, pelo seu lado,

remete para uma pertença necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas”. Não optamos por uma cultura antes de nascermos, de modo que os processos inconscientes ocorrem por estarmos desde o nascimento ligados à cultura de origem. No entanto, a identidade poderá ser desenvolvida, desejada, contrariada segundo o sentimento de pertença que o sujeito desenvolverá.

Na concepção de Tylor (1994, p.45), a identidade é manifesta através da “[...] maneira como uma pessoa se define, como é que as suas características fundamentais fazem dela um ser humano”. De acordo com o pensamento do pesquisador, a identidade necessita de um reconhecimento próprio, desenvolvido a partir da formação da identidade pelo sujeito, resultante de diálogos e lutas que vão além do sentimento de pertença. Além da construção pessoal, ela precisará ser reconhecida pela esfera pública, através da política.

Ainda segundo as palavras de Cuche (2003), há diferentes concepções para identidade cultural que são (re)conhecidas e descritas pelo cientista social por três tipos de abordagens conceituais: assimilacionista, culturalista e etnocultural. Segundo o sociólogo, há uma abordagem que assimila a cultura como uma identidade natural, pelo que seria esta uma identidade considerada inata ao indivíduo; há os que a tratam de modo culturalista, considerando-a inata ao indivíduo, que a interioriza de modo estável e definitivo e, por fim, a abordagem etnocultural, considerada por ele a mais sentimentalista, pois os indivíduos constroem a sua identidade cultural através do laço de pertença, gerado pelas manifestações de partilha de emoções e solidariedade.

As definições de identidade cultural descritas por Cuche (idem) servem para refletirmos sobre distintas concepções da identidade cultural. Para o autor, a identidade é sempre gerada a partir da relação com o outro, portanto não cabe ao pesquisador das ciências sociais designar a mais autêntica, mas explicar os diferentes processos de identificação. Já para Tylor (1994), a identidade é como um processo de construção e de reconhecimento de imagens que necessitam de uma política da diferença. Para tal, através da política da diferença resultante do desenvolvimento da nação moderna, cada indivíduo tem o direito de formar a própria identidade como indivíduo e como cultura.

1.5. Diversidade Cultural: um modo de estar no mundo

A cultura é mais um elemento desse mundo de significantes e significados que desemboca em uma amplitude de conceitos. Ela pode ser compreendida, segundo Silva (2008, p.47), “[...] como o objecto próprio da antropologia, interessada no estudo da diversidade na cultura, de distintas culturas, manifestações concretas de determinados grupos humanos em determinados momentos da história actual ou passada”. Essa diversidade, da qual a própria cultura é vinculada, está associada a ideias de variedade e multiplicidade. Não tão fáceis de identificar, como afirma a UNESCO (2009)⁶. A diversidade atende aos requisitos da nova era, uma constante do mundo globalizado.

A própria globalização predispõe à diversidade, uma vez que os comportamentos, costumes e acontecimentos percorrem, através dos meios de comunicação e com rapidez, o mundo. O que caracteriza a globalização nos dias atuais, como afirma Gouveia (2003, p.14), “é o facto de as tecnologias de informação e comunicação terem dramaticamente aproximado os indivíduos entre si, acelerando todos os processos de relação: processos políticos, económicos e os culturais.” O uso das tecnologias da comunicação constrói um mundo mais conectado, cujas aproximações entre culturas se tornaram independentes das distâncias físicas.

O caso é que por nos encontrarmos, mais do que nunca, próximos e à distância de um clique, notamos hoje com mais facilidade a cultura do outro. Por esse motivo, passamos a ter a oportunidade de refletir a nossa cultura a partir da cultura do outro e vice versa. No entanto, é preciso ressaltar que essa realidade não atinge a totalidade da população mundial, pois nem todos têm acesso às novas ferramentas do mundo globalizado. Além das proximidades culturais, ocasionadas pelo advento das tecnologias da comunicação (acesso a internet, troca de experiências e diálogos através de redes sociais, blogs e afins), existe ainda o fator migratório. Como refere Silva (2008, p.51):

O encontro entre dois grupos humanos, até o momento afastados e desconhecidos entre si, provoca uma primeira reacção de estranheza, de assombro, de curiosidade, pois permite-lhes descobrirem-se como seres semelhantes e, no entanto, com traços físicos ou uma cor da pele

⁶ Relatório mundial da UNESCO (2009), “Intervir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”.

diferentes, com uma forma de falar, de vestir ou de comporta-se até então desconhecida.

Esse encontro, com o diferente, é um evento frequente, mais visível em países desenvolvidos. A busca por oportunidades de emprego e qualidade de vida são alguns dos motivos pelos quais o movimento migratório continua a acontecer, por vezes mais intenso e por vezes menos intenso.

A diversidade foi considerada como uma característica essencial da humanidade e de suma importância pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que na sua 33ª reunião da Conferência em outubro de 2005 em Paris, realizou uma convenção cujo tema foi “A proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais”. Para além da proteção e promoção da diversidade cultural, já explícitos no tema, a convenção, entre os seus objetivos, apontou os seguintes aspectos para promoção da diversidade: encorajar o diálogo entre culturas, promover o respeito pela diversidade de expressões culturais, reafirmar a importância do vínculo entre cultura e desenvolvimento para todos os países. Assim definida, a diversidade cultural:

[...] refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (UNESCO, 2005, p.4)

A definição dada pela UNESCO instiga a diversidade cultural a estar em seu lugar de pertença, no centro do patrimônio humanístico. Há várias formas de ser e de estar no mundo e essa diversidade deve ser nutrida e estimada. Esse comportamento torna-se uma exigência mais eminente no mundo atual, pois nunca se teve uma relação tão próxima com o outro, com o modo de estar do outro, ou seja, com a diversidade de expressões como neste tempo. Como destaca Tylor (1994, p. 46), “o respeito não é um ato de gentileza para com os outros. É uma necessidade vital”.

E para efetivação do respeito para com a diversidade é que se exige uma nova postura do homem para com o homem. Assim, se recorre às especificidades da educação e essas novas exigências servem de base para as novas exigências no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO. Para Delors (1998, p. 45), “a exigência de uma solidariedade em escala mundial supõe [...] que todos ultrapassem a tendência de se fecharem sobre si mesmos, de modo a abrir-se à compreensão dos outros, baseada no respeito pela diversidade”. A educação surge como ferramenta principal para essa mudança necessária.

1.6. Diversidade cultural na escola

As relações sociais entre os grupos são fundamentais para o desenvolvimento da identidade do indivíduo. É comum que a primeira relação construída fora do seio familiar pela criança ocorra no universo escolar, ambiente de socialização propício a diversidade como um todo (origem, nacionalidade, religiões, etc.). Ora, sendo a escola a principal representante da sociedade, como sugerem Bourdieu e Passeron (s.d)⁷, ao apontar a escola como um lugar de reprodução de estruturas sociais, é necessário que ela promova o desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania. Alertar as crianças para a diferença faz parte também da sua função de educar.

As diferenças têm sido um tema cada vez mais abordado, refletido e discutido no âmbito educacional. Para Candau (2011, p. 246):

As diferenças são concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos de preconceito e discriminação.

⁷ Autores do livro “A reprodução”.

Em desafio, a pedagogia tem se utilizado das ciências da educação – de áreas disciplinares como a sociologia, a psicologia e a antropologia - para compreender as diferenças culturais e assumir práticas pedagógicas transformadoras. Práticas essas que exigem da professora ou do professor postura dinâmica para trabalhar as diferenças nos dias atuais. Pois, é preciso mais do que o direito dos diferentes serem iguais. Trabalhar as diferenças requer, também, o direito ao reconhecimento da diferença em um universo de especificidades (Candau, 2011, 2012).

Resguardada pela Organização das Nações Unidas (ONU), através da Declaração Universal dos Direitos do Homem, em seu artigo 26º, a educação é um direito de todos. E esse direito “[...] deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (ONU, s.d). Como consequência, a escola, como uma organização que representa os cuidados do Estado, tem por obrigação a promoção e o exercício desses direitos.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI teve como destaque a promoção das relações sociais. Nas palavras de Delors (1988, p. 51) surgem as perspectivas para o novo século:

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como caminho de preparação de um projeto comum.

E para a construção de uma educação voltada para a promoção, a valorização e a conscientização da diversidade como uma riqueza a ser preservada, respeitada e cuidada, o saber relacionar-se precisa ser aprendido. Encarar o diferente e compreender que existem outros contextos sociais e que esses podem e devem coexistir harmoniosamente é uma das sensibilidades a ser desenvolvida. O relatório ainda aponta quatro pilares como missão à educação do novo século: aprender a conhecer, aprender a

fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser. Sobre os pilares Delors (1988, pp. 89-90) os descreve do seguinte modo:

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Esses pilares, ansiados no final do século passado e postos como exigência para o tempo presente, onde surgem cada vez mais necessidades de mudança, convergem. E dentre todos, apesar da interrelação, o maior desafio ainda é aprender a viver juntos. As políticas para atingir esse desafio, como os relatórios publicados pela UNESCO (1995; 2006; 2009), propõem o exercício e medidas baseadas na tolerância, no respeito, na justiça e na igualdade.

De acordo com Miguéns (2008, p. 9), até então secretário geral do Conselho Nacional de Educação (CNE), um dos principais desafios da escola na atualidade “são as múltiplas diversidades que [a] representam”. O secretário geral aponta a universalização do direito à educação e o fenômeno dos processos migratórios como principais responsáveis pela diversidade na escola que hoje conta com várias representações culturais, de modo a fomentar a diversidade. Portanto, como afirma Silva (2008, p.55), “a escola não pode continuar a ser concebida como um sistema de transmissão de um único patrimônio cultural, também já não sendo possível conceber uma cultura sem a sua relação com outras”. Posição ajustada com a crítica de Delors (1998) quando aponta a escola muito presa ao saber fazer.

Martins (2000) sugere que nem sempre a diversidade nas escolas teve uma atenção merecida, sendo promovida uma educação com tendência uniforme, homogeneizada. Entretanto, seria esse o lugar ideal para despertar as crianças para a diferença, conscientizando-as sobre as desigualdades. Como refere Martins (2000, p.45):

A escola e a aula são espaços propícios às relações diversificadas, nas quais se fomentam as relações de amizade e onde se geram e se superam os conflitos, onde as crianças de raízes étnicas diferentes das

dominantes, imigrantes e de outras culturas são aceites nas suas diferenças.

Aceitar as diferenças não quer dizer tolerá-las, mas permitir que essas diferenças sejam compreendidas e reconhecidas, sendo o professor um mediador que poderá promover ou obstruir o desenvolvimento dessas competências através do reconhecimento e a interação com o diferente.

Para um novo mundo uma nova educação, para uma nova educação uma nova escola, voltada para as relações sociais, capaz de desenvolver a capacidade de viver juntos, de promover as interrelações. Uma escola dinâmica que se torna urgente através da prática pedagógica da educação intercultural.

1.7. Língua e linguagem: elementos socioculturais

A fala humana, assim como a moralidade, é um aspecto pelo qual o ser humano se diferencia dos demais animais. A língua é uma particularidade que caracteriza o homem como um ser social e cultural. Isso porque a comunicação entre indivíduos está baseada num código que atribui sentido à fala. Sem essa organização elementar não haveria compreensão entre o dito e o que fora ouvido entre os interlocutores.

Na perspectiva da linguagem como um elemento social, Durkheim (s.d) considera a linguagem humana a habilidade preponderante entre todos os aspectos da organização da vida coletiva. Para o sociólogo, viver em sociedade é o fator que fez do homem humano, sendo a linguagem uma característica fundamental da construção social. A efetivação das relações pela linguagem é tão importante que Durkheim (s.d) considera que, ao aprendermos uma língua, “[...] aprendemos todo um sistema de ideias organizadas, classificadas, e, com isso, nos tornamos herdeiros de todo o trabalho de longos séculos, necessários a essa organização” (p.46).

Pensar a língua é também pensar em variedade; tomemos como exemplo a língua portuguesa, que possui um conjunto de elementos bem fundamentados que a caracterizam. Tais elementos foram recentemente padronizados através da aprovação no dia 12 de outubro de 1990 em Lisboa de uma lei em que unificou a ortografia da língua portuguesa pela Academia das Ciências de Lisboa. A unificação contou com a participação e adesão da Academia Brasileira de Letras e delegações de Angola, Cabo

Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, ex-colônias de Portugal, com a adesão da delegação de observadores da Galiza. Este acordo foi de extrema importância para a conservação e fortalecimento da língua portuguesa e sua importância internacional. A partir deste acordo podemos refletir e considerar que a língua é caracterizada pelo conjunto de elementos que compõem a linguagem falada e escrita⁸.

Portanto, ainda referente à língua portuguesa, pensemos que apesar do acordo que unificou/padronizou a língua portuguesa existem formas que se distanciam das características formais de uma língua. Por exemplo, sobre os significados e significantes provenientes de expressões que ganham sentido a partir da interpretação de um povo. Para melhor esclarecer, se formos ao Norte de Portugal encontraremos um português manifesto através da fala diferente do que notamos na Grande Lisboa. Assim como em Portugal, no Brasil essa variedade também se estende por cidade, estado e por região. Se formos comparar essa variação entre países falantes da língua portuguesa ela se estenderá ainda mais. Chamar uma moça de rapariga em Portugal é completamente normal e aceitável, na maior parte do Brasil essa seria considerada uma ofensa. De acordo com Klein (2009, p.48) “[...] podemos dizer que língua é a linguagem que se realiza por meio de signos verbais, de formas linguísticas, organizadas em um sistema não fixo, própria de um povo ou grupo de falantes, estruturadas em enunciações”. Logo, mesmo que haja uma língua unificada, existem manifestações orais, escritas, que possuem significados que vão depender da interpretação que se dá; esse é um aspecto entre tantos do universo da linguagem.

Fundamentando o assunto a partir dos estudos sobre o desenvolvimento intelectual realizado por Vygotsky (1988), a fala humana se insere nas funções psicológicas superiores, a responsável pelo desenvolvimento de comportamentos socioculturais. De acordo com o autor, o uso de instrumentos e a fala humana são formas de comportamento consideradas como elementos cruciais do desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1988) são esses dois aspectos, desenvolvidos na infância, que “coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural” (idem, 52). Esses aspectos são intrínsecos à natureza do homem, já que a fala é uma qualidade biológica que só será desenvolvida a partir da sua interação com o ambiente.

⁸Portal da língua portuguesa. *Acordo ortográfico da língua portuguesa*, disponível em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/main.html?action=acordo&version=1990>

Seguindo o mesmo pensamento, Chomsky (1998) também considera que a linguagem seja um aspecto biológico, condicionado ao homem por um gene. O linguista reconhece essa habilidade um atributo que distingue o homem das demais espécies. Para o autor:

A faculdade da linguagem entra de modo crucial em cada um dos aspectos de vida, do pensamento e da interação humanos. Ela é, em grande parte, responsável pelo fato de, sozinhos no universo biológico, os seres humanos terem uma história, uma diversidade e evolução cultural de alguma complexidade e riqueza, e mesmo sucesso biológico, no sentido técnico de seu número ocorrências na Terra dificilmente poderia deixar de ficar impressionado com o surgimento e a importância dessa forma de organização intelectual aparentemente única (Chomsky, 1998, p.18).

Segundo o seu pensamento, para aprender os números naturais as crianças teriam que possuir princípios básicos para o aprendizado. Assim também é a linguagem, para aprendê-la faz-se necessário que se conheça as palavras. Logo, é imprescindível que a linguagem faça parte do repertório de contato para que, através do gene, se ative na vida humana. Para o linguista, até mesmo através do contato com poucos sons é possível construir muitas palavras.

Esse atributo, o de possuímos essa capacidade da linguagem, é para Chomsky (1998) resultado do *estado inicial* e do *curso da experiência*. Sendo o estado inicial um aspecto da faculdade da linguagem pré-determinado, como uma pré-disposição à língua. Mas, para desenvolver essa habilidade torna-se necessário o curso da experiência, que necessita do contexto em que está inserido para ser ativado. Em consonância com o estudo do desenvolvimento das funções psicológicas de Vygotsky (1988), a criança dispõe ao nascer pré-disposição à fala, mas só a desenvolverá através do contato com o outro.

Para Chomsky (1998) existe uma controvérsia a respeito da definição do que seria “uma língua” que não pode ser explicada por não considerar que haja uma resposta correta. Apesar da controvérsia, o autor considera que “a língua é algo como “o modo como falamos e compreendemos”, uma concepção tradicional da língua”. Para o autor a aprendizagem de uma língua pela criança “se parece muito com o crescimento dos

órgãos em geral; é algo que acontece com a criança e não algo que a criança faz” (idem, p. 23).

Em similaridade com Chomsky (1988), Klein (2009) considera a língua como o órgão cognitivo do ser humano. Na sua perspectiva, a língua se concretiza através de formas simbólicas e tem no gênero textual e nas estruturas literárias as suas manifestações concretas. Em semelhança, Ducrot & Tzvetnan (1977) consideram a língua como um código que se revela através da fala; em que a língua é um elemento social, enquanto a fala é individual. Para que o aspecto individual seja compatível com a sociedade é preciso que haja um código linguístico que funcione como um padrão. Portanto, a partir destas perspectivas podemos considerar a língua como o conjunto de sinais desenvolvidos por um sistema formal que será efetivado através da fala e será manifesto em diversidade, como a linguagem não verbal, desenvolvida a partir das expressões faciais, corpóreas.

De volta a Ducrot & Tzvetnan (1977), a respeito do desenvolvimento da fala pelas crianças, a linguagem possui dois momentos. O primeiro, chamado de pré-linguístico, é caracterizado pelos sons que a criança emite, o balbucio; segue-se o segundo período em que a criança “começa a manifestar uma certa compreensão do comportamento de comunicação do adulto” (idem, 195). Após estes dois momentos, a partir do segundo ano de vida, a atividade de linguagem pela criança se estabelecerá. A aprendizagem da língua é “representada como uma sequência de tentativas de imitações, reforçadas quando semelhantes às produções adultas, eliminadas quando elas diferem” (p.195).

Portanto, a língua pode ser compreendida como um órgão cognitivo do ser humano que se concretiza através da interação verbal (fala). Também pode ser compreendida como um elemento da ciência, pois assume na escrita, através de produções de textos e das estruturas literárias que exigem prática, raciocínio e reflexão através das suas normas. Nesse sentido, a língua é o meio que a linguagem utiliza para o seu destino. Considerando a sua variedade e a sua função de comunicação, a língua e a linguagem são características sociais manifestas pela cultura.

Um estudo realizado por Silva e Gonçalves (2011), a respeito da diversidade linguística no sistema educativo português, teve por objetivo conhecer como se processa o ensino e aprendizagem da língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico e secundário em escolas da Grande Lisboa. Para tal, o trabalho utilizou questionário, respondidos por 874 estudantes, e a entrevista de 32 professores. Através desta pesquisa foi possível

obter algumas informações interessantes a respeito da diversidade da língua no contexto educativo português. Entre elas, que os ascendentes dos países que possuem a língua portuguesa como materna é superior aos que não possuem, com 85,4% da amostra. No trabalho ficou claro que os alunos imigrantes cuja a língua do país de origem é o português possuem um desempenho superior aos que não possuem ascendência de países de língua portuguesa. E se tratando dos alunos brasileiros (44,4%), foi visto que se sentem competentes no uso correto da língua portuguesa.

Ainda segundo o estudo feito por Silva e Gonçalves (2011, p. 93), os alunos cuja ascendência é dos países de língua portuguesa, consideraram a língua portuguesa “uma língua segunda, mas aprendida e falada de um modo diferente no país de origem”. Diferente dos que possuem ascendência de países cuja língua é o português, mas a nacionalidade é portuguesa, consideraram a língua materna como a portuguesa. O que revela a adoção da linguagem do país de acolhimento como imersão sociocultural. As autoras consideram a língua “um elemento de pertença dos indivíduos a uma dada cultura e um fator relevante na formação da identidade social, assume-se com toda pertinência conhecer o modo como as crianças e jovens se relacionam com a língua da sociedade majoritária – o português” (idem, p.93).

Outra questão referente à diversidade linguística no contexto da pesquisa das autoras é a contrariedade dos professores relativa à consideração dos alunos provenientes de países de língua oficial portuguesa; ao ponderar que as incorreções cometidas não interferem no seu desempenho escolar. Por esse motivo Silva e Gonçalves (2011) recomendam que deveria “merecer por parte dos diferentes órgãos das suas escolas uma efetiva análise das suas necessidades” (idem, p.174). As autoras ainda orientam que “o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa não podem adotar um modelo único de aplicação, misturando os alunos com diferentes necessidades [...]” (p.172). Refletem sobre o fato de que os professores precisam estar preparados para o trabalho com as diferentes necessidades de formação. É importante destacar também que, apesar de não fazer parte dos objetivos da pesquisa, as autoras consideraram a escolarização dos pais um fator importante para o sucesso escolar.

CAPÍTULO II- A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PEDAGOGIA NECESSÁRIA À ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Introdução

Este capítulo traz a educação intercultural à reflexão, a partir de análises sobre a necessidade de estabelecer o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Assim, discorreremos sobre o movimento multiculturalista e as reivindicações feitas pelos direitos das minorias na década de 1960; também descrevemos a educação multicultural e as concepções que se originaram a partir dela. Por fim, apresentamos diferentes perspectivas interculturais, à luz dos referenciais teóricos, e apontamos a necessidade de uma prática pedagógica em que a educação intercultural se faça presente.

2.1 Prelúdio para a educação do novo mundo

Por qual motivo a educação intercultural faz-se necessária? Seria ela um elemento de vital importância para o novo século?

No capítulo anterior, procuramos esclarecer os elementos tais como cultura e identidade cultural, e nele notamos que, se por um lado a cultura é conjunto de manifestações conceituais e comportamentais que a caracteriza, a identidade cultural é construída a partir de relações de contato, de diálogo, de identificação. Partindo desse pressuposto, assumimos a diversidade cultural como alicerce para o reconhecimento das novas necessidades dos dias atuais. E por ela, faz-se necessária uma política do reconhecimento da diferença, como aponta Taylor (1994), a fim de (re)organizar estratégias para que os indivíduos compreendam a existência do diverso.

A diversidade cultural é descrita por Ramos (2007) como elemento central do desenvolvimento humano. A autora afirma que:

É muito importante que se faça da diversidade uma oportunidade de aprendizagem ao ritmo de um mundo global, partilhando tradições de trocas culturais, competências e saberes. Os Estados devem procurar activamente políticas multiculturais, para

evitar a discriminação nos domínios económicos, cultural, religiosos, étnico e linguístico (p.92).

Uma sociedade que atenda à necessidade das diferentes culturas se encontrarem, se respeitarem e conviverem pode ser considerada uma sociedade com políticas multiculturais fundamentadas na igualdade de direitos. E, como aponta Candau (2001, p.246), “trabalhar as diferenças culturais constitui o foco central do multiculturalismo”.

Para Taylor (1994, p.83), “todas as sociedades estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e, ao mesmo tempo, mais permeáveis”. E nesse universo em que o diverso é uma característica comum, a identidade desenvolve-se a partir de interações sociais estabelecidas pelos elos entre grupos, entre culturas que fazem parte da mesma sociedade, ou que permanecem em uma mesma sociedade. Portanto, a diversidade não pode ser esquecida como um elemento a ser tratado, pois, como afere Silva (2008, p.23), “a diversidade constitui o traço principal da multiculturalidade”.

Segundo Martins (2000), o multiculturalismo na Europa provoca a necessidade de interação, pois, para o autor, a Europa é multicultural com tendência ao constante crescimento da mobilidade. O que torna necessário uma mudança no comportamento, que para ele está representada através do interculturalismo. Seria o interculturalismo, na visão de Martins (2000, p.51), a representação da “emergência dos novos valores, os quais, simultaneamente, geram novas necessidades e expectativas de grupos sociais”. Por esse motivo, a sua proposta está para o interculturalismo como uma solução emergente à educação e à sociedade.

O princípio para o desenvolvimento de uma comunicação intercultural tem por base, conforme aponta Leite (2007, p.37), “uma participação sustentada em situações de igualdade e em que cada grupo se reconhece e se conhece, se sente reconhecido e em que reconhece e conhece também os outros”. Sendo assim, a educação intercultural faz-se mais que necessária, torna-se uma exigência. Talvez não seja ela a salvação de todos os problemas, mas é imprescindível que diante de tais afirmações seja considerada vital na promoção das interrelações, do reconhecimento e do auto reconhecimento.

Então, podemos considerar a educação intercultural como uma educação para a sociedade contemporânea em que o motor elementar seja o desenvolvimento das relações culturais e sociais. Uma vez assumido que existe a necessidade do desenvolvimento de competências que promovam as interrelações, através da educação

intercultural, para que o saber viver juntos seja construído a partir da geração de relações harmoniosas, de respeito e justiça entre os indivíduos.

2.2. Multiculturalismo: o movimento dos direitos

O movimento multiculturalista iniciado nos anos 60 do século passado foi um esforço de várias esferas da sociedade que buscavam ter direitos em setores distintos. O multiculturalismo, que ganhou visão mundial a partir dos movimentos desencadeados nos Estados Unidos da América, vinha por este meio lutar pelo fim da discriminação racial e reivindicar a participação dos negros na sociedade à luz dos direitos cívicos (Candau, 2008; Fleuri, 2003; Silva, 2008; Taylor, 1994; Wieviorka, 1999).

As primeiras expressões dadas ao multiculturalismo foram, segundo as considerações de Wieviorka (1999), através das experiências de três países: Canadá, Austrália e Suécia. No Canadá houve uma substituição da política biocultural pela multicultural. Para tal, foi elaborada uma carta com o propósito de proteger os direitos dos canadianos, a Carta dos Direitos do Canadá, adotada em 1982. Nela foi definido um conjunto de direitos com a finalidade de proteger os direitos dos cidadãos canadianos, além da adoção de garantia de igual tratamento aos cidadãos, protegendo-os de diversos tratamentos discriminatório (Tylor, 1994; Wieviorka, 1999). Na Austrália, em uma atitude menos formal do que a do Canadá, foram adotadas medidas políticas de base multiculturalista, tais como: a correção de desvantagens de caráter educacional e social, e o apoio a preservação das tradições linguísticas e culturais. Já na Suécia, o multiculturalismo assenta na igualdade do nível de vida dos imigrantes, na livre escolha da identidade – étnica ou cultural – e nas garantias da igualdade das relações de trabalho (Taylor, 1994; Wieviorka, 1999). Tais expressões, adotadas nesses três países, estavam ligadas à diversidade cultural. Portanto, as políticas procuravam atender às diferentes culturas com garantias de direitos sociais e econômicos através de ações práticas multiculturalistas.

Já nos Estados Unidos da América, o multiculturalismo foi dotado por momentos diferentes, sendo assim um movimento dividido por lógicas distintas⁹. Em uma perspectiva mais geral, Wieviorka (1999) o designou através de duas bases

⁹ Candau (2008), Fleuri (2003), Silva (2008), Taylor (1994), Wieviorka (1999).

diferentes: uma social e econômica e a outra cultural. A de base social estava vinculada a motivos antidiscriminatórios, sendo a principal problemática as desigualdades sociais ligadas a discriminação racial. Esses grupos eram:

[...] de exigências de afirmações identitárias de grupos com origem e motivações distintas, associadas, mais particularmente, às desigualdades sociais e à exclusão, nalguns casos, noutros ainda, ao reconhecimento do direito à participação na vida comunitária de vítimas de doença ou de deficiência (Wieviorka, 1999, p.8).

Já o segundo movimento, para Wieviorka (idem), esteve associado a uma política de reconhecimento das diferenças culturais. Ainda segundo as suas palavras, foi um movimento oriundo da “heterogeneidade das diferenças culturais” (p.9).

Candau (2008) reconhece a militância em torno do multiculturalismo como uma característica particular, por ter nascido a partir de lutas sociais e ter-se tornado uma abordagem acadêmica e não o contrário, que é mais comum. Em suas palavras, Candau (idem) explicita que:

Convém sempre ter presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito académico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados à questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo (p.49).

A autora considera que o fato do multiculturalismo ter sua essência associada aos movimentos sociais, expandindo-se às universidades somente na segunda fase, provoca uma integração sensível e vulnerável a discussões no mundo académico. Candau (2008) considera ainda que os vários sentidos pelo qual o multiculturalismo é tratado, seja mais um aspecto que o torna frágil. Pois, segundo a autora, esses sentidos distintos geram multi expressões em torno do multiculturalismo, como veremos no tópico “Concepções e abordagens multiculturalistas”.

Ao descrever o movimento multicultural numa perspectiva educacional, são apontados dois momentos por Silva (2008). A autora refere que, no primeiro momento do movimento, o que estava em jogo foi o interesse por parte dos docentes numa especialização em “história e cultura”. Para esse fim, os docentes “iniciaram ações

individuais e institucionais para incluírem conceitos, informação e teorias resultantes desses estudos étnicos nos currículos escolares e na formação de professores” (p.31). Já na segunda fase, os professores pretendiam “[...] introduzir na escola mudanças estruturais e sistêmicas, delineadas com a finalidade de aumentar a equidade educativa” (p.31). E é nessa perspectiva de cunho educacional que Taylor (1994) reflete o multiculturalismo, talvez seja mais uma crítica do que propriamente uma reflexão, denunciando a ausência de atores no contexto educacional que representem as suas classes, excluídos por pertencerem a determinados grupos considerados menos importantes ou não importantes. A não importância está muitas vezes associada a características que não condizem com os aspectos dos que são considerados importantes - geralmente são homens, brancos, ocidentais (Taylor, 1999, p.86). O mesmo autor faz, ainda, a seguinte consideração: “a premissa que está por detrás destas exigências é a de que o reconhecimento forja a identidade [...]. A luta pela liberdade e pela igualdade deve, por conseguinte, passar por uma reformulação dessa imagem” (ibidem). Por esses motivos considera os cursos multiculturais importantes.

Pensar no movimento multicultural e nos resultados obtidos através dessa luta, seja por meio da busca de alguns países em caracterizar-se democráticos, seja por uma postura popular em busca de reconhecimento e mudança, é pensar na igualdade de valor e no reconhecimento das diferenças. O movimento multicultural, como afere Silva (2008, p.17):

[...] resulta de uma nova maneira de pensar o choque de culturas, do facto de alguém e/ou de um grupo tomar iniciativa de reflectir sobre as situações de desigualdade e de opressão, numa determinada sociedade, fruto de uma atitude muito particular do século XX.

E o que se espera dessa nova maneira de pensar é o despertar de ações que promovam a equidade das diferenças.

Ainda, porque o processo é contínuo, é um movimento que persiste na existência da diversidade e da necessidade da coexistência. Taylor (1994, p. 88) considera que “as exigências do multiculturalismo se baseiam em princípios já estabelecidos de igual respeito”. Por isso, considera a importância da política de dignidade, descrita no capítulo anterior.

2.3. Multiculturalismo e educação intercultural

O multiculturalismo apresenta diversas vertentes, por esse motivo torna-se complexo descrevê-lo. Para Candau (2008, 2012) há dificuldade em se estabelecer um conceito, pois o multiculturalismo é polissêmico, assim como para Silva (2008), que o considera polivalente. Os vários sentidos dados ao multiculturalismo dificultam uma definição precisa. Ainda assim, de um modo geral, Silva (2008, p.22) propõe que:

se por um lado designa um movimento de ideias, uma ideologia ou uma situação cultural de uma determinada sociedade, por outro lado, pode também referir-se à relação das culturas dentro de uma mesma sociedade, havendo a possibilidade de essa relação ser de osmose, troca, mistura mas também de simples justaposição (p.22).

Os caminhos que o multiculturalismo percorreu tornou-o multi, assim como a própria etimologia da palavra o define. De modo que a concepção está marcada pela heterogeneidade de sentidos e práticas.

Segundo Canen e Oliveira (2002), a educação multicultural pode ser caracterizada através de duas dimensões. A dimensão que reconhece “a necessidade de promovermos a equidade educacional, valorizando as culturas dos alunos e colaborando para superação do fracasso escolar” (idem, p.63) e a que rompe os preconceitos e articula, através da promoção de valores, a quebra dos discursos ofensivos aos diferentes.

A educação multicultural vem contrapor-se à educação monocultural e, por consequência, aos seus processos de aculturação. Ela reconhece a diversidade e o valor do respeito às diferenças, sejam elas culturais, religiosas, classistas, sexuais. Assim, a partir do reconhecimento, busca a valorização da igualdade a partir das diferenças.

Um estudo realizado por Silva (2002), em três classes multiculturais, buscou verificar, através da análise de entrevistas semidiretivas realizadas em um grupo de 12 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico em escolas portuguesas da Grande Lisboa, situações de favorecimento ou não favorecimento e, por decorrência, também notar a existência ou a inexistência de discriminação na relação pedagógica. O resultado trouxe elementos importantes, como a positividade dos docentes referente a auto-imagem, ao

se avaliarem principalmente como *empenhados, tolerantes e moderadores de conflitos* (idem, p.226). No entanto, apesar da auto avaliação positiva, as entrevistas mostraram a existência de comportamentos discriminatórios. E, segundo as reflexões de Silva (2002, p.227), “a auto-imagem positiva tida pelos professores e expressa através de uma frequência de 280 referências como que diluem as 26 feitas pelos mesmos à existência de rejeição e de desrespeito por parte dos docentes, em contexto escolar”. Dentre os motivos apontados, pelos quais os professores desvalorizam os alunos que integram as minorias étnicas, apareceram aspectos de toda a ordem. Entretanto, os comportamentos sociais como “*conflituosos*”, e de aspecto étnico, “*palavras racistas*”, destacaram-se (idem, p.228).

Por considerar pertinente e necessário, devido a decorrência do estudo anterior, Silva (2002) realizou um segundo estudo que envolveu 3 docentes do 1º Ciclo do Ensino Básico e teve como objetivo conhecer a opinião, através de entrevistas, referente aos alunos pertencentes a diferentes grupos étnicos. A pesquisa aconteceu em duas escolas do distrito de Setúbal, e contou com a participação de 50 alunos, 25 lusos e 25 não lusos. Dentre os 25 alunos não lusos havia 15 de ascendência cabo-verdiana, 3 angolana, 4 mestiços e 3 de etnia cigana. Ademais, as três classes também foram acompanhadas durante três anos letivos completos pela pesquisadora, do 2º ao 4º ano de escolaridade, a fim de determinar padrões de aceitação entre os docentes e discentes. O estudo ocorreu em dois momentos: no início do 2º ano através de conversa informal; e no fim do 4º ano, através de entrevistas gravadas e transcritas. Foram verificados que as professoras acentuam a positividade dos alunos portugueses, diferente dos alunos cabo-verdianos, angolanos e de etnia cigana, por quem mantêm impressões negativas. Nas palavras de Silva (2002, p.287), “os alunos de etnia cigana são os mais negativos; os cabo-verdianos mais negativos do que deveriam; os lusos mais positivos do que deveriam ser”. O estudo realizado dois anos mais tarde, no final do 4º ano de escolaridade, apresentou poucas alterações quando comparado com o anterior. Os resultados apresentavam que “as professoras acentuam significativamente a positividade dos alunos lusos, controlam a negatividade em relação aos alunos negros não falando nela e marcam a negatividade dos alunos de etnia cigana” (Silva, 2002, p. 298).

A fim de reforçar os estigmas resultantes da segunda pesquisa, Silva (2002) buscou, através de um estudo complementar, averiguar se elas estavam a ser influenciadas por um estereótipo social. Para isso, foram convidados a participar da

pesquisa por questionário professores do 1º Ciclo do Ensino Básico ativos em suas funções, estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação, e pessoas anónimas e com características sociais distintas em representação da sociedade. Nesse estudo complementar foi requisitado aos inquiridos que respondessem ao questionário utilizando até cinco adjetivos para referenciar professores, alunos em geral, e alunos de origem cabo-verdiana, angolana, mestiços e de etnia cigana. Como resultado, a imagem dos professores foi categorizada como positiva pelos professores e pelos licenciandos, em contraste, o grupo sociedade utilizou adjetivos como “impreparação e desarticulação”. Já para a imagem dos alunos do primeiro ciclo, generalizada, é apresentada uma imagem descrita pelos adjetivos de desinteressados, inquietos e indisciplinados; os alunos cabo-verdianos foram apontados como desintegrados pelos professores, os licenciandos caracterizam pelos adjetivos interesse, alegria e indisciplina, sendo que a sociedade expressa os adjetivos associados a desmotivação; os angolanos são descritos pelos professores e pela sociedade como desinteressados e desintegrados, tendo os estudantes caracterizado como problemáticos; os alunos mestiços obtiveram opinião pouco favorável dos três grupos, sendo que os professores os caracterizaram como desconfiados, conflituosos e complexados, os estudantes como brincalhões e infantis, a sociedade como desintegrados, desinteressados e desmotivados; os alunos ciganos apareceram com os mais negativos nos três grupos, adjetivados como mal-educados, desrespeitadores, desenraizados (Silva, 2002, pp. 307-308).

Os dois últimos estudos feitos pela pesquisadora foram relativos às opiniões das crianças pertencentes às três classes multiculturais. Assim, o terceiro estudo procurou conhecer a opinião dos alunos das três classes referentes às professoras da turma. Para isso, Silva (2002) pediu que os alunos construíssem uma produção cujo tema foi “A minha professora”. A partir da análise das produções, buscou-se através da criação de um conjunto de categorias. Apesar de alguns aspectos que referenciaram comportamentos autoritários, castigos de ordem física em duas das três classes, as três classes privilegiaram aspectos positivos associados ao caráter e ao auxílio que as docentes prestam no apoio à aprendizagem. Para Silva (2002, p.331):

os alunos das três classes parecem privilegiar os aspectos afetivos da relação com a sua professora (o que está de acordo com o nível etário em que se encontram os alunos), acentuando também as

atitudes das mesmas que consideram contrariar ou pôr obstáculos a essa relação, como sejam os castigos de caráter escolar e as punições físicas, o ser autoritária, agressiva e má.

Por fim, a pesquisadora reflete, a partir da avaliação feita pela turma a respeito das suas respectivas professoras, que a opinião das crianças pareceu associada a afetividade; e que é provável que o sucesso dos alunos esteja ligado ao sentimento de serem aceites pelas professoras.

O quarto e último estudo realizado por Silva (2002) utilizou um teste sociométrico para averiguar a relação entre os alunos. O teste utilizou cinco situações: “trabalho na aula, mudança de escola, brincadeira no recreio, brincadeira no bairro e festa em casa” (idem, p. 332). Os alunos precisariam escolher e rejeitar os colegas de classe para participar das situações descritas anteriormente. Os alunos lusos foram os mais escolhidos pelos seus colegas não lusos e, depois dos lusos, os mais escolhidos foram os mestiços. No estudo foi notado que os da etnia cigana são os menos escolhidos e os mais rejeitados pelos colegas, seguidos pelos cabo-verdianos.

O estudo realizado por Silva (2002) verificou a existência de discriminação em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico por parte dos docentes, discentes, funcionários e sociedade, o que nos faz pensar na responsabilidade da Escola na resolução de conflitos que ecoam na sociedade. Frente ao desafio, “cabe aos professores procederem a uma análise que lhes permita entender estes conflitos e definir actuações concretas numa perspectiva de intercâmbio e enriquecimento cultural” (idem, p. 447).

São resultados como estes, apresentados pelo estudo realizado nas escolas multiculturais, que tornam a incidência sobre a importância da educação intercultural, que desenvolveremos mais adiante, essenciais.

2.4. Concepções e abordagens multiculturalistas.

De modo a compreender os processos pelos quais o multiculturalismo foi e está a ser construído, é elementar conhecer algumas das suas concepções. Quando refletimos as manifestações e caminhos que foram traçados e trilhados pelo movimento ao longo destes anos, compreendemos melhor aonde se pretende chegar. Para isso, serão descritas algumas das concepções, segundo a perspectiva de Candau (2008) e Silva (2008).

As duas autoras trazem em seus conceitos a abordagem assimilacionista. Esta concepção multicultural reconhece o fato de vivermos em uma sociedade multicultural e de que nem todos possuem as mesmas oportunidades. E como forma de sanar as diferenças, atua para que os grupos minoritários assimilem a cultura do grupo dominante como forma de reparação pelas “injustiças” sociais. Silva (2008) atenta para o fato dessa abordagem ter sido muito utilizada nos períodos de colonização e que, ainda nos dias atuais, se mantém ativa em alguns países. Nessa abordagem não são sugeridas mudanças nas bases da sociedade e não há uma postura de reconhecimento dos valores da minoria, o que há é a incorporação destas à cultura dominante. No campo educacional, Candau (2008) nota que a proposta tende a promover uma política de “universalização da escolarização”, e nela a minoria será compensada com o acesso aos recursos privilegiados. Seria essa na visão das autoras, e também de Wieviorka (1999), uma das mais criticadas, pelo comportamento de desconhecimento e de não reconhecimento das pequenas culturas.

Silva (2008) ainda aponta mais duas abordagens: a integracionista e a pluralista. A autora define a abordagem integracionista como um modelo interpessoal que se baseia “na validade e na igualdade das culturas, defendendo o seu desenvolvimento no mesmo plano da cultura dominante e permitindo, assim, às culturas minoritárias resistir à assimilação” (p.25). Já a abordagem pluralista é como uma concepção que aceita e reconhece o pluralismo, a diversidade, numa atitude que a autora considera maleável por julgar que os grupos tenham o direito de “desenvolver e conservar a sua cultura e as suas tradições diferentes, no interior de uma sociedade mais ampla, desempenhando seu papel de pleno direito” (p.26).

Candau (2008) também apresenta mais duas abordagens para além da assimilacionista, são elas: diferencialista e a intercultural. Para a autora, a concepção diferencialista tenciona reconhecer as diferenças e, a partir do reconhecimento da

diferença, “[...] garantir a expressão da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garantir que estas possam se expressar” (p.51). Entretanto, algumas posturas acabaram por formar um olhar estático a respeito da formação das identidades, produzindo grupos sociais homogêneos, ou seja, uma postura separatista. Já a concepção intercultural é considerada por Candau (idem) a mais adequada às sociedades por propor um multiculturalismo “aberto e interativo” (p.51). A abordagem interculturalista reconhece a diversidade cultural e tende a promover a relação entre culturas, admitindo as diferenças em níveis de reconhecimento equivalentes.

É possível arriscar que, dentre todas as abordagens apontadas pelas autoras, a atitude intercultural descrita por Candau tenha traços da integracionista descrita por Silva, pois ambas consideram a importância do diálogo entre as culturas distintas de um campo social. Na perspectiva integracionista há a preocupação voltada para a melhoria da comunicação entre os grupos e ainda, como aponta Silva (2008, pp.25-26):

[...] dá ênfase a procedimentos que impliquem activamente o aluno na interacção directa com outros grupos, através da aprendizagem cooperativa, de técnicas de simulação de papéis – pôr-se no lugar do outro - e da análise de informação e de materiais não estereotipados (pp. 25-26).

Tendo em vista que a perspectiva intercultural reconhece as diferenças culturais e se firma nas relações entre elas, Candau (2008, p.51) “[...] acentua a interculturalidade, por considerá-la a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas públicas”.

2.5. Perspectiva intercultural

O interculturalismo é notado a partir do multiculturalismo, sendo o primeiro resultante do segundo. A proposta multicultural atende às diferenças culturais, mas é no interculturalismo que a sua expressão se dá, através das interrelações. Uma das propostas do interculturalismo é a promoção do diálogo entre as culturas.

Para Silva (2008), o multiculturalismo está ligado aos diferentes grupos sociais que fazem parte de uma sociedade, já o interculturalismo pode ser compreendido como

a manifestação do multiculturalismo no âmbito das interrelações. Em suas palavras, “a interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural, isto é, numa sociedade caracterizada pela presença de grupos étnicos e culturas diferentes” (p.37). Para a autora, o interculturalismo tende a mediar relações a partir da aceitação racional dos que são diferentes.

O interculturalismo para Rocha-Trindade (1998) está associado à existência de pessoas que “num mesmo espaço físico ou conceptual coexistem” (p.12). No entanto, não basta apenas a presença e a coexistência, é necessário que haja uma participação ativa dos grupos sociais, nos direitos e os deveres cívicos. Segundo o seu pensamento, a interculturalidade está associada ao exercício da cidadania.

Já para Martins (2000), o interculturalismo é compreendido como uma atitude que precisamos ter se quisermos “perceber e conhecer a nossa própria cultura e língua dentro do complexo cultural que designamos de mundo” (p.54). A atitude que devemos ter para compreendermos o outro a partir da nossa perspectiva. Conhecermos e compreendermos quem somos para conhecermos e compreendermos quem são os outros.

De acordo com o olhar de Ramos (2007), o imigrante é portador e agente de cultura; autor e agente das suas manifestações culturais. A autora propõe que a sociedade permita que a minoria tenha o seu lugar. De forma que o interculturalismo está manifesto na “sociedade que dê lugar às minorias, reconheça seus direitos, seja aberta às diferenças culturais” (p.78). Para a autora, a sociedade precisa compreender a diversidade como uma riqueza para todos.

Na visão de Candau (2012, p.245), a interculturalidade possui um objetivo específico: “[...] procura estimular o diálogo entre os diferentes saberes e conhecimentos, e trabalha a tensão entre universalismo e relativismo no plano epistemológico, assumindo os conflitos que emergem deste debate”. Ainda segundo o seu parecer, a perspectiva intercultural propõe que as identidades sejam construídas continuamente de modo a compreender a sua dinâmica, no sentido de que as culturas não são imutáveis. Através do olhar plural e da consciência das representatividades, suscita dignidade às minorias, promovendo uma construção sociocultural baseada no igual respeito e valorização entre os sujeitos das diferentes amostras culturais.

A proposta da educação intercultural¹⁰ pode ser notada como o resultado dos esforços do movimento multicultural dos anos 1960. Podemos entendê-la como a resposta aos anseios, de um modo mais prático, ou seja, na ação. Se a interculturalidade tende a promover o diálogo entre os sujeitos de diferentes grupos sociais é na educação intercultural que essa disseminação de comportamentos de respeito, valorização, conhecimento do eu e do outro serão formados. É nessa perspectiva que Silva (2008) e Candau (2008, 2012), em seus respectivos trabalhos, apontam para a educação intercultural como uma ação necessária a ser adotada para o novo século. A mesma que Delors (1996) vislumbra, quando põe como desafio aprender a viver juntos.

2.6. Educação Intercultural: a pedagogia necessária

À educação cabe infinitas responsabilidades, por esse motivo notamos a enorme cobrança que desde sempre foi reclamada à sua instituição formal, a escola. Cabe à educação escolar a função de promover e disseminar conhecimentos teóricos e práticos, bem como o desenvolvimento de competências relacionais para que sejam promovidos diálogos de negociações e de mudanças.

No espaço escolar nos confrontamos com diversas realidades e para promover o bom relacionamento exige-se o desenvolvimento de certas habilidades para facilitar as interrelações. Como aponta Martins (2000, p.54):

A escola e a aula são espaços propícios às relações diversificadas, nas quais se fomentam as relações de amizade e onde se geram e se superam os conflitos, onde as crianças de raízes étnicas diferentes das dominantes, emigrantes e de outras culturas são aceitas nas suas diferenças.

Portanto, a escola é o lugar de representação social; é o lugar dos diferentes e do encontro entre os diferentes. É nessa perspectiva que a educação intercultural se

¹⁰ Também em outras nomenclaturas, como aponta Fleuri (2003, p.21), a educação intercultural “encontra uma série de termos para identificar as iniciativas dos educadores: Etnoeducação (Colômbia), Educação Bilingue (Bolívia), Educação Bilingue Bicultural e Educação Intercultural Bilingue (Guatemala, Brasil)”.

evidencia como uma ferramenta importante para a promoção dos diálogos entre as diferentes amostras socioculturais e também nos diversos saberes e conhecimentos.

A educação intercultural, segundo Silva (2008), esteve associada, *a priori*, a integração de crianças imigrantes nos respectivos países hospedeiros. Verificou-se que a educação intercultural atingia os objetivos de estabelecimento das relações de vivência e da interação entre os sujeitos. De acordo com a autora, “as principais linhas da educação intercultural incidem na valorização das culturas, dos seus valores, das suas interações e do reforço da solidariedade entre países com diferentes níveis de recursos” (p.37). Como consequência, torna-se essencial certas posturas, como a participação de toda a comunidade, seja ela da esfera social bem como da esfera educativa.

De acordo com os pontos de vista de Candau (2008, 2011) e Silva (2008), a educação intercultural pretende promover uma educação baseada no conhecimento do “outro”, através da interação dialógica entre os indivíduos dos diferentes grupos socioculturais. É preciso desarticular o pensamento unilateral, ou seja, permitir que a educação intercultural seja uma ferramenta pedagógica que esteja destinada a todos, não apenas “aos diferentes”. Como aponta Candau (2008, p.54):

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc.

Logo, é importante inseri-la no cotidiano através da sua articulação com o todo educacional (o currículo, a didática e a metodologia), seguindo o próprio pensamento de Martins (2000), quando sugere que a educação intercultural, na perspectiva pedagógica, deve estar presente no currículo de modo transversal em todas as disciplinas.

Outro pensamento ao qual Candau (2011) se refere é sobre a necessidade de desvincular a diferença da desigualdade como se fossem avessas, quando ambas

possuem aspectos que se requerem. Entre todos os desafios que a educação já possui, principalmente voltado para interrelações entre diferentes grupos socioculturais, a autora ainda aponta quatro desafios que considera cruciais para haver a promoção de uma educação intercultural:

- O primeiro desafio apontado por Candau (2011) é “à necessidade da desconstrução”, que considera indispensável ingressar no mundo do preconceito e discriminação para a partir daí conhecer as raízes que provocam esses comportamentos. Um outro elemento do desafio “é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares [...]” (p.53).

- O segundo desafio, “à articulação”, tem por objetivo ligar a igualdade e a diferença e promover entre elas políticas educativas bem como práticas pedagógicas. Para Candau (2008, p.53), esse desafio “supõe o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas e a afirmação de sua relação com o direito à educação de todos/as”.

- O terceiro desafio, “o resgate”, tende recuperar as identidades através da construção de vida dos indivíduos socioculturais. A autora considera importante o resgate das histórias de vida, sendo elas pessoais ou coletivas, que possam ser “contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte de processo educacional” (idem, p.53).

- O quarto e último desafio proposto, “promover”, propõe a interação com os “outros”. Além disso, considera necessário experienciar as diferentes formas de manifestações que, para a autora, vão mais além do que experiências fragmentadas, promover o conhecimento dos diferentes tipos de amostras culturais exige a reconstrução da dinâmica educacional.

São muitos os desafios que cobramos da educação, o que faz sentido, já que ela é o meio para todas as coisas. O meio para formação social, portanto cívica, para formação emocional, já que estamos em constante interação. A educação tem funções que se estendem aos conteúdos disciplinares.

Candau (2011) refere-se a uma pesquisa realizada entre 2004 e 2005 em diversas regiões do Brasil, de perspectiva intercultural, que tinha como objetivo central analisar

como a perspectiva multicultural estava sendo incorporada no campo da didática na visão dos professores. De acordo com a autora, apesar das escolas apresentarem um formato monocultural, foi possível notar uma sensibilidade por parte dos professores à perspectiva de educação multicultural. Foram apontados pelos participantes que a educação para a diversidade ainda está ligada mais a teoria do que a prática; consideraram que as diferentes visões sobre diferenças como um aspecto positivo para refletir o fracasso escolar. Uma das contribuições apontadas pelos professores para educação multicultural foi “[...] à possibilidade de se despertar as diferentes linguagens presentes no cotidiano escolar, bem como de articular o social e o cultural” (idem, p.249). Os professores ainda apontaram alguns desafios referentes a educação multicultural relacionados à didática, entre eles: deixar de notar as diferenças como um problema, melhorar a articulação das diferenças culturais aos temas didáticos, a articulação entre a diferença e a igualdade.

Entre tantas contribuições da educação intercultural levantados no estudo, tornar a teoria aplicável à prática pedagógica foi considerado o maior dos desafios pelos professores. E justifica-se, pois é preciso desconstruir os conceitos existentes para construir uma nova base. Para isso, a necessidade de mudança não se satisfaria apenas com a escola, mas necessitaria do apoio de toda a sociedade, como a normalidade já requer. Sendo a própria educação intercultural o meio para alcançar tais mudanças, para o cumprimento do seu papel.

CAPÍTULO III – INTEGRAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Introdução

Neste capítulo discorreremos sobre a integração escolar como um processo de adaptação. Salientamos a importância da integração como um aspecto da educação intercultural. E, uma vez que a educação intercultural é a educação das interrelações e do diálogo entre os diferentes, a integração a partir da criação da consciência de que é necessário respeitar todos, sejam eles iguais ou diferentes. Considerando a integração a partir do conceito de educação intercultural e a escola como espaço democrático, analisaremos alguns planos e documentos a fim de apontar como são desenvolvidos os processos de integração; assim como os projetos levantados para suscitar a integração em Portugal, país que possui e se assume como uma sociedade multicultural.

3.1. Integração: processo de inserção e adaptação

Falar de integração escolar pressupõe pensar a escola democraticamente. Isso porque, segundo a sua própria definição, a integração diz respeito à “ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais, religiosas, sociais, etc.”¹¹. É uma terminologia bastante utilizada em diferentes conjunturas – em casos de necessidades educativas especiais, dificuldades de aprendizagem, sociabilidade – que, basicamente, trata de processos de adaptação.

Um dos sinônimos utilizados para integração é a assimilação. E como já vimos anteriormente, assimilação é uma abordagem pela qual uma cultura ou grupo social é assimilado pela cultura ou grupo da maioria. Ou seja, os imigrantes devem adotar o comportamento e as práticas da sociedade de acolhimento. Segundo as palavras de Vermeulen (2001, p. 207):

O termo integração refere-se, normalmente, a um processo de adaptação cujo resultado não é a

¹¹ Conceito retirado de: Ferreira, A. B. H. (1996). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

assimilação total: pressupõe a manutenção de um certo grau de individualidade, sendo por vezes visto como um termo que oculta objetivos assimilacionistas, outras vezes como sinónimo de pluralismo.

Com pensamento similar sobre a integração, Penninx e Martinello (2010) consideram-na como básica e abrangente. Para eles, “trata-se do processo de se tornar uma parte aceite da sociedade” (p.130). Entretanto, os autores avaliam que essa definição não determina um carácter definitivo e não especifica a aceitação por parte da sociedade de acolhimento.

Toda a vez que há uma interação, seja através de uma relação estabelecida com naturalidade ou quando é desenvolvida através de uma atividade, há integração. A adaptação em ambientes multiculturais é uma necessidade que, agenciada através da prática de educação intercultural, promove a integração. Por isso, nesta produção, o sentido de integração é tomado como sinónimo de pluralismo; e é concebido como o processo de adaptação que a criança e o adolescente passam no contexto escolar e está articulada à associação entre a igualdade e a diferença. Pois é entendido e tratado na perspectiva da relação entre os imigrantes e a sociedade de acolhimento, com foco na criança e sua adaptação/integração escolar.

Trata se de um desafio proposto pela própria UNESCO, seja através do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), seja pelos novos relatórios, que continuam suscitando o aprender a viver juntos. Como reforça o relatório *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural* (2009), quando considera que “nas sociedades multiculturais, um dos principais problemas a que tem que fazer frente a educação durante toda a vida reside na nossa capacidade para aprender a conviver” (p.17). Nesse sentido, a UNESCO (2009) avalia que para alcançar tais objetivos, “a educação multicultural deve ser complementada com uma educação intercultural” (p.17). Também um desafio reconhecido pela Comissão Europeia, que estabeleceu aos seus países membros, em 2005, mudanças em seus sistemas educativos a fim de desenvolver competências interculturais, sociais e cívicas (Leite, 2007).

3.2. Integração inter/multicultural em Portugal

Já sabemos que as migrações trazem novos desafios às sociedades e que é um evento que está intimamente ligado à globalização. Um dos desafios tem relação com as atitudes dos países frente às novas exigências de um mundo em movimento, diverso, em constante diálogo. O mundo face a multiculturas que se encontram e reencontram a todo o instante.

As políticas educacionais são apontadas pela UNESCO (2009) como determinantes, seja para progresso ou para a decadência, na construção de diversidade cultural. Elas têm a força de garantir direito à educação, assim como para propiciar o conhecimento e o reconhecimento da diversidade. “Em sociedades multiculturais cada vez mais complexas, a educação deve auxiliar-nos a adquirir competências interculturais que nos permitam conviver com as nossas diferenças culturais e não apesar delas” (idem, p.15). A presença de crianças e jovens nas escolas de grupos socioculturais distintos acende a necessidade da comunicação intercultural. E a forma como esses diálogos forem mediados e construídos é o que faz a diferença. Ainda segundo a UNESCO (2009, p.17), “sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que uma assimilação de conteúdos, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática”.

Para Ramos (2001, p.82), há em Portugal duas bases que sustentam a política de imigração: “[...] a regulação dos fluxos e a criação, por parte do Estado, de instrumentos que facilitem o acolhimento e a integração do imigrante”. Numa análise prática, podemos perceber a regulação dos fluxos associada às permissões/autorizações de residência dispostas pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF)¹², fundamentada por um conjunto de Decreto-Lei, artigos e afins. Já o acolhimento e a integração estão concretizados na criação de entidades de apoio como o Alto Comissariado para as Migrações, o Observatório da Imigração, os dois Centros Nacionais de Apoio ao Imigrante, e 50 Centros Locais de Apoio ao Imigrante, a linha SOS Imigrante, o Programa Escolhas 2ª Geração, um Gabinete de Apoio ao Reconhecimento de

¹² Pedido de Autorização de Residência Temporária / Permanente; Estatuto Residente Longa Duração; Autorização de Residência para Investimento; Cartão Azul UE; Reagrupamento Familiar que poderá ser requerida através de marcação pelo site (<http://www.sef.pt/portal/v10/PT/aspx/apoiocliente/index.aspx>) ou através o telefone.

Habilitações e Competências¹³. Já no âmbito educacional, podem ser citados dois projetos de educação intercultural: a escola e a dimensão cultural e o projeto de educação intercultural do Secretariado Entreculturas, dos quais falaremos mais adiante.

Diante desse cenário, é possível identificar que há medidas sendo tomadas relativas à imigração em Portugal, que buscam integrar o imigrante na sociedade. O seu reconhecimento veio através dos resultados de um estudo comparativo entre países, o Índice de Políticas de Integração de Migrantes (MIPEX). No ano de 2011 o III MIPEX apontou Portugal como o 2º país, dentre a avaliação de 31 países, e o melhor com políticas e medidas de integração de imigrantes. Já na IV edição do MIPEX, com 38 países envolvidos, Portugal assume novamente o 2º lugar, com pontuação alta no combate a discriminação, no acesso a nacionalidade e na reunião familiar (agrupamento). Ademais, foi recomendada uma maior atenção no que tange a educação (ACIDI, 2011; ACM, 2015). O até então secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário do Ministério da Educação, Fernando Reis, avaliou o papel da educação como facilitador da Inclusão Social, referindo que “é um eixo chave para o desenvolvimento e condição para a plena integração no universo social português” (como citado em ACM, 2015, p.10).

Em entrevista à revista ACM (2015) sobre os resultados do MIPEX IV, a professora do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa e também coordenadora do grupo Migrações/Espaço e Sociedades (MIGRARE), Lucinda Fonseca, considera que Portugal não está mal, mas ainda há muito a ser feito. Segundo o seu diagnóstico, muitos imigrantes desconhecem os seus direitos e com isso não têm acesso a eles. Além disso, aponta o desenvolvimento de competências interculturais para a população nacional, a fim de facilitar os diálogos e romper com estigmas que dificultam a integração dos imigrantes. A respeito da recomendação de mais atenção à educação, a professora considera a política social de natureza transversal fundamental para a integração do imigrante e também dos portugueses a nova condição das medidas de integração. Da mesma forma que avalia o investimento na formação de professores e a capacitação ao nível maior de aptidões interculturais como importante,

¹³ Retirado do Projecto de Resolução N.º 111/X, criação do programa +Inclusão. Disponível no site do parlamento (<http://app.parlamento.pt/>).

considera a diminuição de alunos por sala e ampliação do quadro de professores necessário.

Sobre o aspecto da reunificação familiar ou reagrupamento familiar, foi um dos pontos que se destacaram nos dois últimos MIPEx. Segundo Ramos (2007), o aumento da imigração e dos pedidos de agrupamento familiar causou, por consequência, o crescimento do número de crianças nas comunidades de imigrantes. E esse aumento trouxe novas preocupações de integração social, em que “os princípios de integração, respeito e valorização da diversidade têm efeitos ao nível da construção das pertenças individuais e coletiva dos imigrantes” (idem, p. 84). Sendo a escola o elo entre a criança e a sociedade de acolhimento, cabe-lhe oferecer uma educação voltada ao contexto multicultural.

Em contraproposta, Leite (2007) considera que a presença de grupos pertencentes aos diferentes grupos sociais, sejam eles adultos, jovens ou crianças, propicia um ambiente de aprendizagem e de diálogo intercultural. Mas, segundo a autora, “[...] mesmo que não existisse nas escolas qualquer aluno de origem cultural distinta, a aprendizagem da comunicação intercultural continuaria a justificar-se” (p.41). Essa justificativa firma-se pelo fato da educação intercultural fomentar uma compreensão a respeito da diversidade e favorecer uma aprendizagem baseada no diálogo, orientada pela tolerância.

Portanto, é compreensível que a educação intercultural seja apontada para as respostas às velhas necessidades e do novo reconhecimento que exige o respeito mútuo entre os indivíduos. Seja em resposta a um perfil de escola multicultural, seja para desenvolver competências para saber lidar com o semelhante que, mesmo que faça parte da mesma cultura, tem suas diferenças.

3.3. Integração nos planos e documentos

A fim de construir um país mais solidário e inclusivo, foi produzido em consonância com todos os ministérios, no ano de 2007, o *Plano para Integração dos Imigrantes*¹⁴. O plano identificou um conjunto de 120 medidas e aspirou novas iniciativas com o desígnio de dar um pulo qualitativo e eficaz nas políticas de acolhimento e integração dos imigrantes em Portugal. No tópico referente à Educação foram levantadas medidas importantes, entre elas: formação dos docentes para a interculturalidade; a adequação de estratégias de acolhimento na escola às especificidades dos alunos descendentes de imigrantes; valorizar o papel do professor no acolhimento e integração de alunos descendentes de imigrantes; reforço da informação para famílias imigrantes sobre o sistema educativo português; reconhecimento, certificação e validação de competências de imigrantes; promover o acolhimento dos estudantes estrangeiros no momento da sua chegada a Portugal e durante a sua estadia.

Como a execução do I Plano, descrito anteriormente, foi considerada positiva, tendo alcançado resultados considerados elevados em muitos domínios, o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), anteriormente denominado de Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), em 2010, convidou a população para participar do II Plano para a Integração dos Imigrantes (2010-2013). A proposta para tal iniciativa foi de ultrapassar as metas, dar continuidade ao bom trabalho tendo como objetivo a plena integração dos imigrantes nas áreas da cultura e língua, do emprego e formação profissional e habitação. A inovação e destaque foram referentes à promoção da diversidade e interculturalidade e a promoção dos idosos imigrantes. O plano foi organizado em 17 áreas de intervenção das quais serão dadas atenção a Cultura e língua, Educação e a Promoção da diversidade e da interculturalidade.

Na área de intervenção Cultura e Língua, destacam-se as seguintes medidas: 7. *Consolidação do Programa Português para Todos (PPT)* – programa destinado à população imigrante cuja língua materna não é o português – a fim de potencializar a língua portuguesa como um fator de integração; a 12. *Reforço da expressão da diversidade cultural em todos os domínios e actividades, com incidência na cultura*, que

¹⁴ Resolução do Conselho Nacional de Ministros, nº63A/2007. Retirado do Diário da República, 1ª série, nº 85. Disponível em: <http://www.gep.msess.gov.pt/planeamento/pimigrantes.pdf>

pretende por meio do incentivo a atividades agentes do diálogo intercultural e da multiculturalidade a participação e o reconhecimento dos imigrantes e das suas culturas de pertença. Já na área da Educação, destacam-se: 23. *Reforço da formação para a interculturalidade na formação contínua de professores* promovidos pelos Centros de Formação de Professores, de curta duração e até oficinas de formação a fim de incrementar competências que os capacitem a atuar nos contextos multiculturais; 24. *Definição e implementação de recomendações para constituição de turmas equilibradas e adequar as estratégias das escolas no acolhimento dos alunos estrangeiros e descendentes de imigrantes*; 27. *Integração de agentes de mediação intercultural em contexto escolar no âmbito do Programa Territórios Educativo de Intervenção Prioritária*, tais mediadores interculturais nas escolas visam o desenvolvimento e fortalecimento das relações comunicativas entre os atores, bem como nas estratégias de aprendizagem e integração; 29. *Divulgação dos recursos pedagógicos interculturais junto das escolas e agrupamentos para auxiliar à educação intercultural*; 32. *Iniciativa SEF vai à Escola*, mecanismo de facilitação a regularização dos que frequentam o sistema de ensino público português. Já na área da Promoção da diversidade e da interculturalidade há incentivos de tolerância, respeito nos aspectos gerias, como na Medida 77. *Sensibilização da opinião pública para a promoção e valorização da diversidade* (ACIDI, 2010).

Nas competências gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico aparece no tópico *Princípios e valores orientadores do currículo* “o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções” e a “valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão (p.15)” como norteadores. Para cada competência geral é clarificado um conjunto de ações relativas à prática docente e o que deve ser alcançado pelos alunos. No conjunto das descrições há uma variedade de aspectos que visam a promoção da diversidade, entre eles destaca-se a valorização das diferentes formas de linguagens da língua portuguesa presentes no capítulo *Língua Portuguesa*, seja ela materna ou de acolhimento. Para isso, os professores devem desenvolver ações de “reflexão e de uso da linguagem portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos (p.19)”. Outro capítulo que se destaca é o de Estudo do Meio, o que é de se esperar, uma vez que esse eixo se indentifica como um conhecimento de caráter integrador e indisciplinar. E, dentre as competências do 1º Ciclo do Ensino Básico apontadas, destaca-se o primeiro item:

Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivências, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação (MEC, p. 84).

O Currículo Nacional do Ensino Básico é norteado com estratégias que, de modo transversal ou não transversal, promovem o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade dos povos e culturas, seja através do respeito pelas diferentes variedades linguísticas da língua portuguesa, seja pelo reconhecimento e valorização de outros grupos de pertença.

A consciência política referente às necessidades que uma sociedade multicultural requer, bem como o reconhecimento dessa precisão por parte das instâncias políticas, levou à criação do *Projeto Português Língua não Materna*, que diz respeito ao ensino da língua portuguesa aos filhos de imigrantes que não possuem como língua materna o português. Para atender ao Programa, as instâncias públicas, em específico o Ministério da Educação e a Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, construíram um programa orientador, visando a integração dos alunos que não têm o português como língua materna. No documento, a escola é compreendida como o lugar distintivo para se desenvolver a integração sociocultural das crianças e jovens.

No documento o sucesso escolar é relacionado com o domínio da língua portuguesa, assim como o estabelecimento das relações afetivas, sociais e culturais dos respectivos alunos não falantes da língua oficial nacional. Em atendimento à referente limitação, consta no programa um quadro de necessidades, descritos do seguinte modo: *Linguística* – proveniente do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa; *Curricular* – resultante das diferenças que poderão existir no currículo do país de origem e no país de acolhimento, Portugal; e de *Integração* – relacionado às diferenças culturais e sociais entre o país de origem e o de acolhimento, Portugal.

É importante destacar que ficou acordado no documento norteador, elaborado pelo Ministério da Educação que:

No quadro de uma política de integração que rejeita a assimilação, a condição de alunos falantes de outra língua ou de outra variante do português não deverá ser encarada, a nível curricular e de práticas escolares, como um problema de difícil resolução,

mas criar expectativas positivas, tendo presente que é necessário que a escola seja um espaço facilitador de aprendizagens interculturais activas e democráticas (idem, 2005, pp.5-6).

Portanto, é compreensível que os alunos imigrantes originários dos países em que a língua materna também é a língua portuguesa não sejam submetidos ao programa, visto a postura de carácter não assimilacionista do programa. Entretanto, se por ventura eles se encaixarem no quadro das necessidades (como por exemplo, uma criança nativa de um país de língua portuguesa, mas que tenha se desenvolvido apenas com dialetos locais) poderão participar do projeto.

O documento ainda pontua a responsabilidade que o país, Portugal, tem no que diz respeito à educação dos migrantes e filhos de imigrantes, reforçando que “[...] as crianças, jovens e adultos de outras línguas e culturas de origem os mesmos direitos que os alunos portugueses” (idem, p.9). Assim referem quatro princípios como básicos: o da integração, igualdade, interculturalidade e qualidade. Os princípios são norteadores do objetivo geral, que pretende “oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade” (idem, p.9). O programa está pautado em um perfil de educação intercultural, e é todo fomentado no respeito às diferenças, na promoção do diálogo; também considera importante a participação de todos os sujeitos pertencentes à comunidade educativa no processo.

O perfil proposto ao professor de Português Língua não Materna vai além do ensino da língua, dos conteúdos lexicais e gramaticais. O programa considera que é necessário também que sejam considerados aspectos de ordem cultural, etário e as características pessoais dos participantes; saber relacionar sem indiferença a diferença dos participantes e evitar conceitos preconcebidos. Se tratando do 1º Ciclo do Ensino Básico, o professor de Português Língua não Materna será o professor titular do 1º ciclo. Em carácter formativo, o programa ainda estabelece a formação inicial dos professores nas áreas de *Formação em educação inter/multicultural*; *Formação em linguística do Português*; *Formação em aprendizagem e ensino de Português como língua não materna*; e *Avaliação das aprendizagens dos alunos* (Ministério da Educação, 2005, p. 22).

3.4. Projetos de Integração: educação intercultural

Em 1995¹⁵ foi realizada uma pesquisa nas Escolas do 1º ciclo do ensino básico cujo tema foi “Multiculturalidade na escola e na sala de aula”. Foi agenciada pela Divisão de orientação educativa da Direção-Geral dos Ensinos Básicos e Secundário, em parceria com a Direção Regional de Educação de Lisboa. Foram selecionadas escolas que participaram do Projeto de Educação Intercultural da responsabilidade do Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multiculturas, mais tarde denominado por Secretariado Entreculturas. O documento teve a intenção de divulgar concepções e práticas pedagógicas em educação intercultural desenvolvidas nas escolas portuguesas. Para recolha dos dados foi utilizada como ferramenta questionários, considerado o instrumento mais breve para chegar ao conhecimento das informações requeridas.

Os questionários foram respondidos por 60 diretores e 138 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de 60 escolas públicas portuguesas. É importante destacar que “apesar de prestarem serviço em escolas onde está presente uma grande heterogeneidade cultural, a totalidade dos professores inquiridos declara não ter recebido preparação inicial em educação multicultural” (p.9). Sobre os resultados, destacamos alguns pontos considerados principais:

a) Sobre as dificuldades de aprendizagem

- 77% dos professores inquiridos consideraram que as crianças pertencente às minorias étnicas e culturais apresentam dificuldade na aprendizagem, e de acordo com os educadores as causas estavam associadas às dificuldades de linguagem.
- Quase metade dos professores consideraram que a presença dos grupos étnicos gera maior conflitualidade com o aumento proporcional à presença destes. Entretanto, quando inquiridos sobre o clima da escola as respostas foram globalmente positivas.

b) Sobre a concepção de educação intercultural

¹⁵ Divulgação feita por Cotrim (1955). *Educação intercultural: concepções e práticas em escolas portuguesas*. (1º ed). Lisboa: Secretariado dos Programas de Educação Multicultural.

- Na opinião dos professores e diretores “a educação multicultural passa pela valorização das culturas em presença na escola, pela aproximação entre a escola e a família e o meio envolvente, e pela promoção do sucesso escolar” (p.15).

- Questionados sobre os objetivos da educação multicultural, os três principais foram a inserção social e cultural, a promoção do intercâmbio cultural e a promoção do sucesso escolar.

c) Sobre a inserção dos alunos na escola

- 58% dos professores afirmaram desenvolver estratégias para integração dos alunos novos, mesmo que essas estratégias tenham sido consideradas pelo estudo como formas tradicionais, como a festa de receptividade e a designação de alunos padrinhos para acompanhar e orientar os novos alunos.

- 38% dos professores continuam na mesma turma; 27% revelaram que a escolha dos professores é feita com base na experiência.

- A adaptação do currículo foi considerada a mais complexa, apenas 22% das escolas revelaram executar essa ação.

d) Sobre projetos educativos multiculturais

- 2/3 das escolas apresentavam projetos que consideravam a dimensão de educação multicultural. Entre as finalidades: a divulgação e valorização das diversas culturas presentes na escola, e a orientação da escola no sentido de uma maior interação com o meio foram destaque.

- Entre as atividades, as exposições e mostras, as atividades de gastronomia e dança foram as três mais bem sucedidas.

Nesse estudo, a relação entre escola, família e comunidade apareceu como a que mais se destacava nos objetivos e especificidade da orientação da educação multicultural entre os professores inquiridos. E apesar do destaque, essa ligação foi considerada complexa por apresentar um diálogo frustrado entre os sujeitos.

O Projeto de Educação Intercultural (PREDI), acima referido para identificar o público-alvo do projeto Multiculturalidade na sala de aula, teve início em 1993 pelo Secretariado Entreculturas em um período em que o Sistema Educativo português

passava por reforma. Foram escolhidas escolas que apresentavam uma maior diversidade étnica e indicadores de insucesso escolar mais acentuado. O projeto se baseava através de elaborações de projetos interculturais pelos professores das escolas escolhidas para participarem. E, através da metodologia projeto-ação, tinha como objetivo a melhoria da qualidade da ação educativa nas escolas e a promoção de uma educação intercultural. Em sua primeira fase, foram abarcadas 30 escolas, sendo 20 delas do primeiro ciclo; já na segunda fase, participaram 49 escolas com representação de 28 escolas do primeiro ciclo. A seleção dos professores participantes foi da responsabilidade das respectivas escolas participantes. Para o projeto desenvolveu-se formação prático-teórica por parte dos professores com reuniões e acompanhamento pelos representantes da entidade promotora. Em síntese, os resultados do projeto foram favoráveis nas escolas do primeiro ciclo, pois foi notada uma melhoria dos resultados acadêmicos nos alunos não lusos das escolas participantes (Alaiz, 1998; Martins, 1998).

Na sociedade contemporânea a educação assume um papel importante, o de promover o diálogo entre as diversas culturas. Esse novo papel que é cobrado e que se apresenta em projetos, no currículo, planos, pesquisas e afins, vem de uma velha necessidade que não pode, nem deve ter a sua construção teórica e prática adiada. Uma vez que nos documentos norteadores elas já aparecem, a necessidade de se respeitar a convivência intercultural, através do diálogo e interação entre os diferentes grupos sociais e culturais, precisa passar à ação.

Síntese geral

As sociedades passaram por várias transformações, e atravessaram diversas eras (antiga, medieval, moderna, contemporânea). Essas alterações, que consideramos como a evolução do comportamento humano, por consequência, lapidaram as formas de se relacionar. À dimensão que essas mudanças ocorreram, as consciências também se transformaram.

Fomos nós, seres humanos, que através dos processos de humanização, aprimorados pelas relações, os responsáveis pelas formas de pensar e se comportar. Como vimos durante todo o levantamento bibliográfico destes capítulos do estudo, somos seres socioculturais em constante transformação, atores e espectadores, agentes transformadores e transformados. As formas de pensar exigem o despertar de consciência que irá nutrir ações. Toda a mudança de atitude foi antes ocasionada pela mudança de pensamento.

Para tratarmos sobre a integração de crianças brasileiras no 1ª Ciclo do Ensino Básico do sistema educativo português transitámos por conhecimentos que considerámos essenciais desenvolver para o embasamento do estudo empírico. Com propósito de compreender os aspectos que fundamentam a pesquisa, discurremos sobre a diversidade cultural, a interculturalidade e os processos responsáveis pelo desenvolvimento de uma educação intercultural. Assim como elementos que corroborassem para o curso de uma integração desenvolvida a partir das políticas de acolhimento.

A ligação entre todos os aspectos tratados no levantamento bibliográfico, dimensões ligadas a diversidade cultural como a formação social, cultural, linguagem estão relacionadas com o estabelecimento das relações, do contato com o outro. O ser social só existe porque desenvolve relações, em que são repassadas as experiências de vida dos seus antepassados. É a partir do contato com os conhecimentos, as habilidades e as competências apreendidas através das relações com os sujeitos que nos tornamos quem somos, nos desenvolvendo a partir do alicerce herdado.

O desenvolvimento das capacidades herdadas pela sociedade, manifestas na cultura, produziram movimentos, como foi o multicultural. Pelo fato do saber se adquirir, principalmente, pelos processos de relações, não significam que os comportamentos se tornem estáticos, pelo contrário. As mobilizações em busca de

mudanças têm como exemplo o movimento multicultural, responsável por mudanças significativas na sociedade, capazes de desconstruir raízes do preconceito e da intolerância. Uma vez que a sociedade foi e está a ser construída a partir de morais que norteiam o comportamento humano em sociedade, é possível afirmar que deficiências nas relações ocasionam grandes deficiências na sociedade, desastrosas e horrorizantes como o holocausto na Segunda Guerra Mundial. A educação intercultural, em extensão a multicultural, se evidencia como prática desejada, exatamente pelo seu papel de promover as relações com respeito às diferenças e a partir do diálogo.

Promover a integração através da educação intercultural requer mudança de pensamento e de atitude tanto individual quanto coletiva. E para esse tipo de mudança a escola é o espaço ideal, pois a criança de hoje é o adulto de amanhã. A mudança pode começar a partir de políticas públicas e programas para se promover mudanças, como as já apresentadas. As manifestações produzidas pelo ser social estão intimamente ligadas à maneira de pensar e de agir de um determinado grupo social.

Foi nossa intenção discorrer sobre os elementos aqui apresentados, pois consideramos necessários à articulação com o estudo empírico. Com essa finalidade: buscamos elementos que discorressem sobre as relações de interação entre família, criança, educador/escola, e consideramos o desenvolvimento das relações assente no capítulo Diversidade Cultural; os caminhos percorridos até se chegar a Educação Intercultural como uma prática necessária a nova consciência do saber viver juntos; e a Integração desarticulada da aculturação e baseada nos princípios de educação intercultural cruciais para o próximo capítulo.

E foram estes os elementos principais que consideramos pertinentes ao nosso próximo passo, o da realização e concretização do estudo empírico.

CAPÍTULO IV- ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

O presente capítulo, Estudo Empírico trata detalhadamente o percurso investigativo que se percorreu para que este estudo fosse concretizado. De modo que são descritos o método utilizado e as metodologias adotadas; também são relatadas as limitações encontradas no estudo e o que foi feito para permanecer em busca do objetivo da pesquisa; bem como o perfil dos participantes, os instrumentos utilizados e procedimentos aplicados. Por fim, apresentamos a análise e interpretação dos dados recolhidos através dos inquéritos por questionário dos professores e das entrevistas das mães e das crianças. A análise discorre a partir de categorias e das variáveis encontradas.

4.1. Método e metodologia.

A *prinori*, este trabalho buscou investigar a rotina de uma escola com o distintivo Selo Escola Intercultural que tivesse entre seus alunos crianças brasileiras. No intuito de acompanhar a rotina escolar para notar a existência de planos de convivência e descrevê-los; verificar a comunicação entre os sujeitos e qual tipo de linguagem utilizada; acessar os documentos oficiais e distinguir os aspectos que fundamentam prática intercultural. Não somente através da observação, mas também através de entrevistas, colher, a partir de diálogos - com os professores, a família e as crianças - os referidos pontos de vista relacionando-os com o processo de integração escolar baseada em uma educação intercultural. A culminância da pesquisa se daria em uma reunião entre os participantes onde, se realizaria um *grupo focal*, seriam apresentados os dados colhidos pela observação participante e todos os envolvidos dialogariam a respeito da integração a partir das concepções divergentes e/ou convergentes.

O método escolhido para atender às necessidades do estudo foi o da pesquisa empírica. A investigação empírica, de acordo com Hill e Hill (2012, p.19) “é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar”. É uma modalidade em que o investigador vai à campo e insere-se no contexto

da pesquisa. Ou seja, se dá através da interação entre o pesquisador e o contexto a ser pesquisado. Para Hill e Hill (2012, p.21), esse tipo de investigação pode ser vista como uma “viagem de investigação” cujo objetivo é “contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área em que se escolheu fazer a investigação”. Esse é um método em que o pesquisador se ocupa com processos de interação, pois, passa mais tempo com a realidade observada e por esse motivo desenvolve maior contato com o investigado.

A metodologia escolhida para compreender e descrever os acontecimentos foram duas fontes de evidência: a observação participante e a entrevista-ação. A observação participante e a entrevista-ação seriam realizadas com base na *Teoria e observação de classes* do cientista educacional Estrela (1994). Em sua análise, a observação participada:

Corresponde a uma observação em que o observador poderá participar, de algum modo, na actividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador e, conseqüentemente, sem perder o respectivo estatuto. Convirá, ainda, acrescentar que a observação participada se orienta para a observação de fenómenos, tarefas ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” Estrela (idem, p.35).

Logo, o estudo empírico visava, a partir de uma metodologia qualitativa e através do esquema de observação dirigido por Estrela (1994), observar um contexto escolar com naturalidade, fazendo uso da intervenção para esclarecimentos através da entrevista-ação. A entrevista ação tinha como objetivo recolher informações para compreender possíveis comportamentos/attitudes. E de acordo com Estrela (idem, p.35), a entrevista ação “insere-se dentro da acção que se desenvolve e constitui um processo de recolha de dados que situa entre a entrevista e a acção”. As estratégias descritas seriam utilizadas na amostra a ser observada, ou seja, uma escola do primeiro ciclo do ensino básico detentora do distintivo Selo Escola Intercultural.

Para esse fim, foi estabelecido contato pessoal com o diretor de uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico possuidora do Selo de Escola Intercultural, tendo este confirmado a presença de crianças brasileiras na instituição, designado pela sua fala “muitas crianças”. A autorização foi cedida por ele com uma ressalva: a direção do Agrupamento de Escolas, da qual a Escola Básica correspondente ao 1º Ciclo pertencia,

deveria autorizar a entrada da pesquisadora. Então, foi feito um pedido à diretora responsável através de uma carta de apresentação da pesquisa e da pesquisadora (com anexo de documentos que a indentificava, bem como quem a orientava e a universidade que ela integrava) e a solicitação. Passadas quase duas semanas, e após a segunda tentativa por parte da pesquisadora em saber a resposta, a secretaria do agrupamento, unidade responsável pela intermediação do diálogo, respondeu que o pedido havia sido negado pela diretora do agrupamento. Ao questionar a negativa, tendo em vista que o diretor da escola não se opôs, a funcionária, intermediadora do diálogo, respondeu que a diretora do agrupamento negou o pedido por não possuir autorização da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares (DGEstE).

Na segunda tentativa, o pedido de autorização foi realizado à DGEstE. No imaginário da pesquisadora, se a instituição autorizasse a diretora poderia, sem receio, permitir a entrada em concordância com o diretor da escola. Então, foi feita uma carta de apresentação da pesquisadora e do projeto, juntamente com a explicação do que ocorrera e em anexo a carta destinada à diretora do agrupamento.

A resposta veio mesma semana, a DGEstE respondeu com um email que dizia que a autorização solicitada encontrava-se nas competências delegadas nos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, de acordo com a alínea d) do nº.1 do Despacho nº. 5533/2015, publicado no Diário da República, 2 série, nº. 101, de 26 de maio de 2015. A referida indicação por parte da DGEstE trata-se da *Minuta de delegação de competências para diretores*, em que consta na alínea d) do referido Despacho “autorizar a realização de estudos de índole científica relacionados com a problemática escolar, desde que não prejudiquem o normal desenvolvimento das atividades escolares”. Assim, ficou explícito que a permissão era de responsabilidade da direção do agrupamento, uma vez que a alínea deixou claro que a diretora possuía autonomia.

A terceira tentativa para adentrar ao 1º Ciclo do Ensino Básico do referente agrupamento, foi novamente direcionada à diretora do agrupamento. E dessa vez, foi construída uma carta direcionada à diretora e destinada via correio com pedido de receção enviada. Nela, em caráter apelativo, foi requisitado um novo pedido de autorização, explicando de forma ainda mais pormenorizada o que se pretendia e às contribuições que o estudo poderia trazer à sociedade, tanto portuguesa quanto a brasileira, juntamente com o anexo da resposta da direção da DGEstE, que destinava a

responsabilidade à direção. O intuito da carta foi de expor o verdadeiro sentido do estudo e seu contributo, desfazer as possíveis impressões pelas quais levaram a responsável não permitir o contato; e de, principalmente, ter uma reconsideração da negativa.

Segundo o aviso de recessão, a carta chegou ao agrupamento dentro de uma semana do seu envio, mas, infelizmente, a direção não respondeu ao documento. E todas as vezes que se tentou obter uma resposta, entrar em contato com a diretora, a secretaria respondia que ela estava em reunião ou não estava e que a pesquisadora deveria esperar que ela entrasse em contato. Até o momento a carta não foi respondida, mesmo tendo o contato do e-mail e o telefônico disponíveis. Os pedidos de retorno ainda foram reforçados, e em todas as procuras por parte da investigadora a secretaria o registro de pedido de retorno foi deixado e não foram retornados. Após um mês de tentativas e esperas referentes à carta, e o pedido de uma das atendedoras dos telefonemas em que a pesquisadora deveria aguardar a resposta, o comportamento foi interpretado pela pesquisadora como uma segunda negativa

De volta ao 1ª Ciclo da Escola Básica, a fim de sondar se os resultados das tentativas chegaram ao diretor e se ele poderia intervir a respeito do percurso que se enfrentou para conseguir uma autorização com a direção do agrupamento, o diretor disse sentir muito. Em uma conversa informal, o diretor declarou que também perdia com a negativa, uma vez que a pesquisa o ajudaria ver a partir de uma nova perspectiva como estava a ocorrer o processo de integração. E acabou por fazer alguns relatos informais do cotidiano dos seus alunos brasileiros.

Em um novo esforço para permanecer dentro do contexto de educação formal, buscou-se uma escola que tivesse amostra de crianças brasileiras sem a necessidade de possuir o distintivo de Selo de Escola Intercultural, contudo, também não foram respondidos. Procurou-se o auxílio do Centro Nacional de Apoio ao Imigrante (CNAI), que instruiu fazer um pedido formal à Direção Geral das Escolas, através do site da DGE¹⁶. Foram requisitados alguns pormenores, como um resumo do que tratava a pesquisa, a nota metodológica do estudo/investigação académica, todos respondidos conforme consta no Projeto de Pesquisa apresentado e aprovado pela Universidade que

¹⁶ Autorização de inquéritos por meio escolar através do site Direção-Geral da Educação <http://www.dge.mec.pt/inqueritos-em-meio-escolar-0>

a pesquisadora integra. Mais uma vez foi negado, a justificativa da vez foi que os elementos apresentados não cumpriam com os requisitos exigidos.

Como não foi possível adentrar no universo formal de educação, conforme as tentativas relatadas acima, e diante da escassez do tempo, visto que o semestre estava a correr sem que houvesse qualquer sucesso, foi necessário partir para um novo percurso investigativo. Assim, diante das dificuldades ao acesso formal e ao pouco tempo que restava para cumprir os prazos da pesquisa, optou-se pelo campo informal. E já que na escola que mais se percorreu para conseguir a entrada, a que possuía uma comunidade de representação considerável de crianças brasileiras, o selo e o aval do seu responsável, não foi permitido ocorrer em seu espaço, não se considerou correto entrevistar pais e crianças que pertencessem a essa escola em específico. Então, a opção foi escolher um outro grupo de professores, famílias e crianças pertencentes a outros contextos e dispostos a participarem.

No campo informal, a pesquisa continuou com o método de pesquisa empírico de investigação. No entanto, a metodologia utilizada deixou de ser a observação participante, pela lógica já explicada, e passou a ser por entrevista semidiretiva e inquérito por questionário. Ferreira (1990, p.165) considera que “toda ação de pesquisa se traduz no acto de perguntar[...]. Por isso todas as regras metodológicas têm como objetivo exclusivo o de esclarecer o modo de obtenção de respostas”. Uma vez que a pesquisa empírica requer uma recolha de dados, foi esta a metodologia considerada a mais adequada para ser desenvolvida com o público no campo informal.

Como neste tipo de metodologia o tempo entre quem pesquisa e quem é pesquisado não é extenso como na observação participante, foi preciso estabelecer um número de sujeitos. E, pelo fato da metodologia permanecer em caráter qualitativo, e a análise de entrevistas qualitativas exigir um tempo maior para serem interpretadas, optou-se por um número de 15 participantes, divididos em três grupos de 5 - professores, famílias e crianças.

Aos professores, foram destinados ao inquérito por questionário. De acordo com Lima (1987, p.35) o inquérito possui dois tipos de objetivos: o primeiro seria o “progresso do conhecimento e a análise científicos” e o segundo para a “intervenção na realidade social”. Em resposta aos referidos objetivos foi aplicado o inquérito por questionário, auto administrado por 5 professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. O

inquirido por questionário possui uma estrutura permanente, e como o próprio nome diz se estabelece através de um questionário, construído a partir de perguntas fixas em que o inquirido tem a liberdade em dar respostas tão longas quanto desejar. Os discursos apresentados pelos participantes deverão ser interpretados pelo pesquisador na análise de dados (Ghiglione & Matalon, 1992).

Aos responsáveis e às crianças, foi utilizada a entrevista semidiretiva. A entrevista é um modelo de recolha de informações realizadas através de conversas orais, individuais e/ou grupais. Segundo Costa (1990), “a conversação informal e a entrevista, em particular, são situações sociais em que a presença do investigador se impõe de maneira muito forte”. Na entrevista semidiretiva o investigador possui um roteiro de questões que são apresentadas ao entrevistados, e que podem ser respondidas de modo aleatório, guiados pelas próprias respostas dos participantes. O entrevistador não limita as respostas dos entrevistados, mas norteia o processo, trazendo para o contexto toda vez que necessário. Em suporte a entrevista semidiretiva foi utilizado um guião de entrevistas.

Através dos referidos método e metodologias, se buscou responder as inquietações propostas na justificativa deste trabalho, a fim de que os objetivos fossem alcançados.

4.2 Limitações do estudo

Foram muitas as limitações sentidas a nível do estudo empírico. A principal foi por parte da direção do Agrupamento de Escolas, que não autorizou a entrada da pesquisadora à escola do 1º Ciclo do Ensino Básico que possuía o distintivo de Selo Intercultural. O contato pessoal, as insistências e o apoio a nível de autorização por parte do diretor da escola do 1º Ciclo não foram suficientes para que a diretora do agrupamento autorizasse a entrada da pesquisadora. A busca por outras escolas também não foram fáceis; as não respostas aos e-mails e o não recebimento por parte da direção dificultou os diálogos. Com isso, perdeu-se parte elementar da pesquisa, a observação das interações realizadas no contexto escolar, tomada pelo Projeto original como principal característica da pesquisa. Uma vez que não foi possível a observação, não houve, por consequência, a descrição das conexões que se pretendia registrar, entre os protagonistas – professores, alunos, famílias, agentes educativos, comunidade. Assim, o

estudo de campo teve que ser reconfigurado, tendo como consequência a redução do número de participantes e a interação dos mesmos no espaço privilegiado, a escola. O que, por sua vez, também foram considerados limitações do estudo. Uma vez que, com a redução dos participantes foi perdida a capacidade de generalizar, assim como a capacidade para relacioná-los. Portanto, os sujeitos que pretendia-se observar, pertencentes ao universo escolar foram, substituídos por 15 participantes, divididos entre os três grupos.

Ainda sobre as consequências da não permissão de entrada no universo pretendido, a escola com o perfil descrito, foi considerada uma limitação os procedimentos metodológicos, que tiveram que ser alterados em cima da hora. De modo que, a observação participante e as entrevistas-ação foram substituídas pelo inquérito por questionário e entrevistas semidiretivas. A nova metodologia adotada para substituir o estudo de campo, também considerada um fator de limitação, uma vez que o contato entre a pesquisadora e o pesquisador, característica principal da observação participante, foi diminuída. Sendo que os dados colhidos pela entrevista não pôde estabelecer relações aos registros da observação participante; muito menos o inquérito respondidos pelos professores pôde ser estendido a proposições que poderiam ser consideradas mais claras.

Toda limitação apresentada foi sentida em consequência da não possibilidade de realização da investigação no contexto que foi delimitado pelo Projeto do estudo. Muitas reflexões foram feitas para se buscar uma resposta, até hoje não recebida, do motivo da negativa. Como o elemento ou os elementos que justificassem a posição da diretora do Agrupamento não foram apresentados, ficou uma margem para que várias interpretações e hipóteses explicassem o que a levou a tomar e manter a posição, aparentemente irrefutável. No entanto, apesar da margem dada, a opção feita pela pesquisadora foi de não construir conceitos que preestabeleçam a sua decisão.

Apesar da decisão de evitar pensamentos pré concebidos, é impossível não refletir a postura do Agrupamento não estar aberto a sua comunidade, ainda mais quando se trata de um elemento que integra o sistema educacional do país. E mais, a reflexão se estende a postura do não diálogo, uma vez que nos princípios norteadores da administração escolar do Regulamento Interno do Agrupamento consta que a estabilidade e a eficiência da Gestão Escolar se endorsa na existência de mecanismos de

comunicação. Além de que, a missão, princípios e valores do Projeto Educativo do Agrupamento diz orientar-se nos referenciais de uma “escola para todos”. Diante desse e de outros elementos, tais como a afirmação de que o Agrupamento está orientado nas dimensões do educar, instruir e integrar, nos permite refletir o porquê de um Agrupamento que possui documentos internos norteadores baseados em uma educação intercultural não se dispõe em receber uma integrante do sistema educacional do seu país.

É preciso destacar que, apesar da ausência de diálogos com a direção geral, a postura do diretor da escola do 1º Ciclo foi contrária. Pelo que o diretor se mostrou aberto e receptivo, disposto a ajudar, desejoso e aparentemente empolgado em saber quais seriam os resultados. Sua postura foi tão valiosa, que ficou justificado o distintivo pertencer àquela escola.

4.3. Participantes

Os participantes que se pretendia para a pesquisa era uma amostra de um universo escolar - professores, auxiliares educacionais, crianças e suas respectivas famílias dentro de um mesmo contexto, uma única escola. No entanto, como não foi possível adentrar a um único espaço como amostra, apesar de diversas tentativas, os participantes foram selecionados em um contexto informal, o que impossibilitou a conexão entre os sujeitos professor e família-aluno/criança.

Foi preciso encontrar um grupo de 5 professores, 5 famílias e 5 crianças que estivessem disponíveis a serem sujeitos pesquisados e possuíssem as seguintes características: a) os professores precisariam ter no mínimo 1 aluno brasileiro na turma; b) as crianças precisariam ser filhos de brasileiros e estarem inseridos no primeiro ciclo de educação básica/ensino básico de uma escola pública portuguesa da grande Lisboa.

Com a nova configuração da pesquisa, do campo formal para o informal, o maior desafio foi encontrar 5 professores dispostos a responder ao inquérito por questionário. Isso porque não existe no país um capital social desenvolvido pela pesquisadora que facilitasse o acesso. No entanto, entre diálogos, foi possível de obter o contato com os professores através de uma intermediadora que se habilitou levar o

inquerito por questionário aos professores que acompanhavam seus respectivos alunos a um clube desportivo.

Sobre as famílias e crianças, uma das administradoras de um grupo de uma rede social cujo nome é “Mães brasileiras em Portugal” se disponibilizou em ajudar no estabelecimento dos contatos com algumas mães brasileiras cujo filho/a estivesse no primeiro ciclo do ensino básico. A princípio não estava prevista a participação da pesquisadora no grupo de mães, pois o que era de interesse eram os contatos que seriam intermediados por parte de uma das administradoras. Entretanto, uma das administradoras achou viável que a pesquisadora fizesse parte da dinâmica do grupo, considerando que a inclusão da mesma facilitaria o estabelecimento das conexões intermediada por ela.

A entrada no grupo não foi prevista, mas foi considerada um fator relevante, pois permitiu que a comunidade de mães construída a partir da iniciativa de uma brasileira fosse por nós conhecida. A mãe e criadora do grupo, sentiu falta de um grupo na rede social que unisse mulheres com intuito de trocar experiências sobre a maternidade no contexto da sua realidade de imigrante. O perfil das participantes possuem as seguintes características: são mulheres, mães, brasileiras e residentes em Portugal. As administradoras não foram as entrevistadas, mas foram elas que permitiram que chegassem ao público alvo, as mães e, por consequência, aos filhos/as. Pelo qual, através delas, foram alcançadas 5 mães e suas respectivas crianças, brasileiras e alunos/as do 1º Ciclo do Ensino Básico português. Todas residentes em Portugal, especificamente na Grande Lisboa.

O grupo possui um conjunto de regras para o funcionamento, com uma rotina de publicações. Além da comunicação virtual diária, também são promovidos encontros esporádicos entre as participantes para que as relações virtuais sejam estendidas à realidade não virtual. Os encontros visam o fortalecimento dos laços contruídos e agregaram à vida dos respectivos filhos traços culturais do seu país de origem. Como exemplo, foi realizado um encontro nos jardins de Belém, um piquenique, onde foram cantadas cantigas de roda, realizadas brincadeiras de origem brasileira. As mães se autoajudam, compartilhando as experiências que viveram e vivem em Portugal, trocam informações, fazem doações, desabafam, pedem conselhos e uma infinidade de comportamentos valorosos.

O grupo de mães revelou-se um *corpus* de possibilidade de investigação futura, dada as experiências em relação a vida social escolar dos seus filhos em Portugal, ao fato de terem experiências com filhos de idades muito diferentes e nascidos em contextos diferentes - português e brasileiro. Uma diversidade de experiências e um manancial de informação que, hoje consideramos ser importante terem atenção e que, se tivéssemos presentido as dificuldades do nosso percurso de investigação teríamos alterado a temática e o objeto do estudo.

4.4. Instrumentos e Procedimentos

Como o estudo utilizaria a observação participante, foi escolhido o diário de campo ou diário de bordo como instrumento. Trata-se do registro esmiuçado das observações feitas pelo pesquisador no cotidiano a ser investigado. Para Nogueira (1977, p. 103) esse instrumento é considerado muito útil ao trabalho de campo “[...] principalmente quando o pesquisador está interessado numa visão de conjunto da organização social e da cultura de um certo grupo”.

Além do diário de campo ou de bordo adotado, também seria utilizada a técnica da entrevista segundo a *Teoria e prática de observação de classes* de Estrela (1994). Em que a entrevista é realizada em diversos momentos da observação a partir da fala dos observados, ou sempre que fosse necessário compreender alguma situação para além do olhar do observador. A entrevista ação escolhida se moldava a partir de três princípios muito bem definidos pelo autor. Segundo Estrela (1994, p.342) os princípios eram: evitar, na medida do possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada; esclarecer os quadros de referência utilizados pelo entrevistado.

Uma vez que não foi possível adentrar no campo desejado da educação formal, e a extensão das tentativas se prolongariam para além do curto tempo, optou-se por adotar uma metodologia que atendesse as novas necessidades, ocasionada por algumas das limitações da pesquisa. Por isso, uma vez que não se realizaria a observação participante, o diário de bordo deixou de ser o instrumento utilizado.

Para realizar o levantamento de dados por parte dos professores, foi utilizado o inquérito por questionário. Para Lima (1987, p.31), “o inquérito por questionário só deve ser utilizado quando a informação pretendida não puder ser mais rigorosamente e

menos dispendiosamente obtida por outros meios [...]”. O que respodeu bem às necessidades da recolha de dados por parte dos professores. Para obter a informação pretendida, o questionário foi construído com 20 perguntas abertas, e dividido em duas partes: na primeira pretendeu-se saber sobre os aspectos relacionados ao perfil do professor/a; e, na segunda parte, sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento e a interação do seu/s aluno/a brasileiro, bem como a sua prática pedagógica. Um questionário formado por apenas perguntas abertas é apontado por Hill e Hill (2012, p. 94) como “uma proposta ideal para o investigador que não dispõe de muito tempo nem de facilidade e quando tenciona informações qualitativas”.

Para realizar o levantamentos das informações desejadas às mães e às crianças foi utilizada a entrevista semidiretiva já apresentada anteriormente. Como suporte a entrevista, foi utilizado como ferramenta suporte um guião de entrevista. Se trata de um instrumento de coleta de dados que pode apresentar forma de texto, questões abertas, semi-abertas ou fechadas. Foi construído um guião com 19 perguntas abertas para ser utilizado na entrevista realizada com as mães. Além do guião, também foram levantadas algumas considerações informais por parte do pesquisador. Já no guião das crianças, foram realizadas duas etapas, aspectos levantados anteriormente com a mãe, como idade, sexo, origem e ano de escolaridade; já às crianças foram direcionadas 7 perguntas construídas de maneira a considerar os sentimentos e para facilitar a comunicação entre os interlocutores.

Ambos instrumentos foram construídos por perguntas abertas. O que se pretendia era, principalmente por parte do guião, que as respostas que seriam construídas e respondidas pelos participantes obtivessem caráter qualitativo. Hill e Hill (2012) apontam vantagens e desvantagens em na utilização das perguntas abertas. Os autores consideram como fator positivo a possibilidade de se obter informações mais detalhadas; e como ponto negativo os autores assinalam a dificuldade de decodificar e interpretar as respostas e o tempo disposto empregado. E para assegurar que os participantes se sentissem mais próximos às questões, conforme Ghiglione & Matalon (1992, p.90) sugerem, quando consideram que a linguagem utilizada deve ser acessível para que se tenha sentido para os participantes. Vale ressaltar que, o questionário destinado aos professores inquiridos foi construído à maneira do português de Portugal. Assim como o estabelecimento dos diálogos e as perguntas que nortearam as entrevistas foram sensíveis aos seus respectivos públicos.

Portanto, foram essas as ferramentas utilizadas como suporte à pesquisa. E, também, foi através do auxílio delas que pudemos colher os dados que veremos adiante.

4.5. Análise e discussão dos resultados.

Acreditamos que para uma melhor análise e descrição dos dados referentes à integração escolar das crianças filhos e filhas de brasileiros no 1º Ciclo do Ensino Básico do sistema educativo português, deveria ser feita acompanhando os passos da metodologia da pesquisa. Assim, a análise e a descrição dos dados foram separadas por tópico, tendo como representação os grupos, articulando os resultados mais tarde.

Como já referido em outro momento, a escolha dos participantes se deu a partir de uma única característica, a presença/existência de aluno(s) brasileiro(s). Assim, o inquérito por questionário foi realizado com professores tendo em conta a presença de alunos brasileiros em sua sala de aula; às mães brasileiras e aos respectivos filhos. Fomos em busca das “vozes” dos professores/as, dos responsáveis (sendo as mães as preponderantes nas entrevistas) e das crianças, a fim de notar como ocorrem os processos de integração dessas crianças filhos/as de brasileiros nascidos ou não em Portugal.

A análise feita ao inquérito dos professores, bem como às entrevistas das mães e crianças assentou numa categorização dos dados que se apresentam dispostos em Tabelas. No entanto, na descrição estão os pormenores, evidenciando o carácter qualitativo dos dados. Para melhor compreensão dos próximos tópicos é importante considerar os seguintes aspectos:

1 - Na descrição do inquérito por questionário respondido pelos professores há a caracterização dos seus respectivos alunos brasileiros. Assim como nas entrevistas as mães fizeram das suas crianças. Para diferenciar as caracterizações, trataremos os filhos/as de brasileiros assinalados pelos professores como *aluno*, e os filhos/as de brasileiros das mães entrevistadas, também entrevistados, como *crianças*. Portanto, fica esclarecido que o substantivo *aluno* será utilizado para se referir aos filhos de brasileiros alunos dos professores inquiridos; já, quando se tratar dos filhos de brasileiros participantes diretos da pesquisa, será utilizado o substantivo *crianças*.

2 - Outra consideração que se levanta para uma melhor compreensão do estudo se refere às siglas utilizadas nas Tabelas. A inicial P maiúscula, letra bastão ou em caixa alta será utilizada para se referir ao Professor inquirido, de modo que a junção da referida letra

mais um numeral, que pode variar de 1 a 5, de acordo com a quantidade de inquiridos, serve para identificá-los. Assim, P1 significa Professor 1 inquirido.

3 - Do mesmo modo são dispostas as letras M como sigla para o tratamento das mães participantes da entrevista, juntando a letra ao numeral especifica a participante. Logo M2 é interpretado como Mãe 2. Do mesmo modo o C está para definição das crianças entrevistadas, de modo que C3 é a especificação da Criança 3 entrevistada.

4 - Fica aqui esclarecido que a M1 (Mãe 1) é a responsável pela C1 (Criança 1), e assim sucessivamente. A descrição das crianças entrevistadas segue o mesmo número das suas respectivas mães e responsáveis.

4.5.1 Os professores

A análise do inquérito por questionário foi feita a partir das respostas dos 5 professores/as do 1º Ciclo do Ensino Básico. E para melhor compreensão, as respostas foram tratadas a partir de quatro categorias: o perfil profissional dos professores; o ano letivo e número de alunos; a descrição dos alunos brasileiros segundo a referência dos professores; e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Na Tabela 1 são descritos o perfil dos professores/as inquiridos e distribuídos por categoria - sexo, formação profissional, tempo de carreira.

Tabela 1- Perfil dos professores inquiridos

PROFESSORES		P1	P2	P3	P4	P5
SEXO	Masculino		x		x	
	Feminino	x		x		x
FORMAÇÃO	Licenciatura	x	x	x	x	x
TEMPO DE CARREIRA	5 a 10 anos					x
	10 a 15 anos			x	x	
	15 a 20 anos	x	x			

No que diz respeito ao sexo, o feminino, com 60%, mostrou-se maioria. A respeito da formação, todos possuem Licenciatura em Ensino Básico 1º Ciclo; também foi possível identificar que 80% dos inquiridos possuem 10 ou mais anos de carreira.

A Tabela 2 mostra a distribuição dos professores inquiridos nas turmas do 1º Ciclo do Ensino Básico e o número de alunos brasileiros que possuem em suas respectivas turmas.

Tabela 2 - Caracterização do ano letivo e do número de alunos

		P1	P2	P3	P4	P5
ANO LETIVO QUE LECIONA	1º				x	x
	2º			x		
	3º		x	x		
	4º	x				
Nº DE ALUNOS POR TURMA		1	2	2	4	1

Foi possível ter amostras/representantes dentro de todos os anos do 1º Ciclo, com maiores representações no 1º ano, com 40%, e no 3º ano, também com 40%. É importante salientar que 20% dos professores ensinam em ambos os anos, no 2º e 3º anos. Se tratando do número de alunos brasileiros que os docentes possuem em sala, uma mínima de representação de 1 aluno por classe em 40% dos inquiridos, 2 alunos nas classes de 40% dos inquiridos e 4 em 20%.

São apresentadas na Tabela 3 as características dos 10 alunos brasileiros segundo as referências dos seus respectivos professores. Foram analisadas a partir de cinco categorias: desempenho acadêmico; desenvolvimento escolar; conflitos; dificuldades gerais; dificuldade de comunicação.

Tabela 3 - Caracterização dos alunos

DESEMPENHO ACADÊMICO/ MÉDIAS	Acima		2
	Média		1
	Abaixo		7
DESENVOLVIMENTO ESCOLAR	Bom		4
	Mal		6
CONFLITOS	Existem		-
	Não existem		10
DIFICULDADES GERAIS	Aspectos referentes à língua		9
	Outras		1
DIFICULDADE NA COMUNICAÇÃO	Professor	Sim	1
		Não	9
	Alunos	Sim	-
		Não	10

A categoria desempenho acadêmico está relacionada com as médias dos alunos brasileiros, dispostas a partir de três variáveis: acima da média, na média e abaixo da média. Foi possível averiguar que 70% dos alunos estão abaixo da média.

No que tange o desenvolvimento escolar desses alunos, os professores avaliaram entre as variáveis Bom e Mal¹⁷. A maioria empregou aspectos como a “dificuldade com a oralidade” (P1), “ritmo de aprendizagem lento” (P3) e que “necessitam de muito amparo nas tarefas” (P5).

Sobre a existência de conflitos nas relações, os professores foram unânimes, 100% das crianças brasileiras não apresentam conflitos nas relações. Sendo descritas como “crianças que se relacionam bem” (P3).

As dificuldades dos alunos brasileiros são apontadas pelos professores a partir de duas variáveis: dificuldade referente a língua e outras. Os professores associam as dificuldades dos alunos a questões referentes a língua, com 90% dos casos. Essas estão presentes em suas falas: “quando utilizam terminologia brasileiras que não se assemelha à nossa”(P1), ao “vocabulário diversificado” (P2), ou que “revela-se ao nível da língua portuguesa e ortografia” (P4) e a “escrita” (P4).

Quando perguntados se há dificuldade na comunicação entre os docentes e os discentes brasileiros, a maioria dos professores disseram não haver, com 90%. Quanto à comunicação entre os alunos brasileiros e os alunos não brasileiros, os docentes, com uma taxa de 100%, referiram que não há dificuldade de comunicação entre as crianças. É importante considerar a fala de um/a dos/as docentes, quando revela que os próprios alunos resolvem os pequenos conflitos que surgem relacionados a comunicação; e, ainda, declarou sentir dificuldade na compreensão do vocabulário e na exposição de ideias e sentimentos dos seus alunos brasileiros.

São apresentados na Tabela 4 os elementos que compõem a prática pedagógica dos inquiridos. Foram avaliados a partir de três categorias: estratégia de integração; educação intercultural; planos de convivência.

¹⁷ A utilização das variáveis Bom e Mal, neste caso, não estão associadas à contrariedade segundo a gramática normativa portuguesa, mas ao sentido de interpretação dos dados, portanto não são antônimas.

Tabela 4 - Caracterização da prática pedagógica

ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO	Desenvolve	-
	Não desenvolve	5
EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	Desenvolve	5
	Não desenvolve	-
PLANOS DE CONVIVÊNCIA	Existem	1
	Não existem	4

Quando inquiridos sobre a existência de estratégias de integração, 100% dos professores disseram não desenvolver. Um dos inquiridos chegou a descrever que não considerava necessário.

Quando inquiridos a respeito das metodologias que utilizavam para a promoção da educação intercultural, todos os inquiridos responderam desenvolver. Foi apresentado por 20% dos professores/as a realização de projeto, “Todos iguais todos diferentes” (P1); 40% disse mencionar /falar a respeito; 20% disse envolver a família, trazendo-os para desenvolver atividade em sala de aula; e 20% citou o programa ‘Português língua não materna’.

A respeito da existência de planos de convivência, 80% dos inquiridos disseram não existir. O/A docente descreveu que o seu plano de convivência era uma reunião semanal e que nela “há pouca participação destes alunos na vida ativa da turma” (P2).

Foi possível destacar alguns pontos relevantes do inquérito realizado com os professores. Dentre eles, o número considerável de alunos brasileiros, no geral 10 alunos, uma média de 2 por turma. O que não é nenhuma surpresa, tendo em

consideração os dados apresentados pelo INE (2010) e pelo SEF (2013 e 2014) que apontam os brasileiros como a maior comunidade de imigrantes residentes em Portugal.

O alto índice referente ao baixo desempenho destes alunos, assim como o desenvolvimento escolar apontado pela maioria dos professores como problemático foram considerados por nós aspectos alarmantes da pesquisa. Parecem ecoar os dados publicados por Cotrim (1995), em que 77% dos professores inquiridos revelaram que os seus alunos oriundos dos grupos de minoria étnica apresentavam dificuldade de aprendizagem. Apesar desse perfil problemático apontado ao desempenho acadêmico e ao desenvolvimento, os alunos brasileiros são apresentados como pacíficos. O que nos leva a conjecturar que as dificuldades não estão associadas ao comportamento negativo. Diferente da pesquisa de Silva (2002), em que os professores qualificaram os seus alunos oriundos das minorias étnicas como conflituosos em justificativa de sua postura de insatisfação ao grupo; e, também, ao estudo publicado por Cotrim (1995).

Nas dificuldades gerais, quase a totalidade dos professores associaram-na à língua portuguesa. E apesar das dificuldades gerais terem a língua portuguesa como justificativa de quase 100% dos professores/as inquiridos, a comunicação entre os sujeitos não foi apontada como um problema. Foi possível notar nas respostas referente à comunicação que quase não existem problemas entre os sujeitos aluno brasileiro e o professor; sendo esta inexistente quando se trata da comunicação entre aluno brasileiro e não brasileiro. Tendo visto que a comunicação não é um problema, é possível supor que as dificuldades referentes à língua portuguesa estejam associadas à maneira do português brasileiro. Uma vez que a língua como um fenômeno social só irá se articular com a fala individual ou a linguagem quando a sociedade organizar o código linguístico dos indivíduos (Ducrot e Todorov 1973; Chomsky, 1998; Klein, 2009). Ou seja, é preciso que a sociedade admita e reconheça o código linguístico do falante para que este ganhe sentido e seja respeitado pelos sujeitos falantes, o que parece não acontecer. Seria preciso que a escola estivesse articulada a sociedade multicultural, conforme o pensamento de Ramos (2007), para que essa adequação fosse concretizada.

A ausência de estratégias de integração por parte dos professores/as inquiridos, chegando a ser considerada desnecessária por um deles/as, apresenta um anacronismo quando comparada ao estudo publicado por Cotrim (1995) em que 58% dos professores afirmaram desenvolver estratégias para integração.

Embora não desenvolvam estratégias de integração, todos os professores descreveram metodologias de educação intercultural adotadas, mesmo que a maioria deles tenha apresentado de forma superficial ao direcionar a menções. Entretanto, consideramos que mencionar é, também, um aspecto positivo. Os planos de convivência não são realizados pela maioria dos professores/as, apenas uma docente realiza semanalmente uma reunião para que sejam expressos os sentimentos dos seus referidos alunos. Foi a única a assumir que existe dificuldade de comunicação entre ela e os seus alunos brasileiros, dificuldades que segundo a sua fala “surtem a nível de compreensão, vocabulário e na expressão oral ao exprimir ideias, conhecimentos e sentimentos” (P2).

Concordamos que, aparentemente, os professores apresentam uma boa imagem dos seus alunos brasileiros, e que, apesar destes possuírem um desempenho e um desenvolvimento aquém, eles se evidenciam na ausência de conflitos. Não sabemos se a ausência de conflitos está associada a personalidade dos alunos ou se é um modo de acomodação. Sobre as práticas dos professores ficou assente a ausência de estratégias de integração, planos de convivência e a fragilidade da maioria das metodologias apontadas. O que nos fez associar as práticas, ou a ausência, à fala dos professores apresentados por Candau (2011), quando dizem que a maior dificuldade da educação multicultural é transformar a teoria em prática.

4.5.2 As mães

Foram analisadas as descrições das entrevistas realizadas com as 5 mães brasileiras residentes em Portugal, em áreas que fazem parte da Grande Lisboa. As entrevistas ocorreram nas residências das respectivas mães, onde a pesquisadora foi ao seu encontro. Para auxiliar na análise e na descrição dos dados, a entrevista foi dividida em quatro categorias: o perfil das mães; o perfil das crianças; caracterização do desenvolvimento escolar segundo a perspectiva das mães; e, por último, a caracterização das atividades referentes a diversidade cultural.

A Tabela 5 trata do perfil básico das mães brasileiras, entre eles constam a localidade que residem na Grande Lisboa, a instrução, o número de filhos e o ano que veio residir em Portugal.

Tabela 5 - Perfil das mães

		M1	M2	M3	M4	M5
MORADA		Algés	Odivelas	Amadora	Casal de Cambra	Lisboa
ESCOLARIDADE	Secundário	X	X	X	X	
	Superior					X
NÚMERO DE FILHOS		3	2	2	2	2
ANO QUE CHEGOU		2014	2014	2013	2010	2015

No perfil superficial das mães entrevistadas foram apresentadas as localidades onde elas residem, a escolaridade, o ano que veio a residir em Portugal e o número de filhos que elas possuem. Foi possível obter respostas de mães de localidades distintas da Grande Lisboa. Todas as entrevistadas possuem mais de um filho, no total foram levantadas 11 crianças dentro do sistema de ensino português. A entrevista se dirigiu aos filhos que integram o 1º Ciclo do Ensino Básico, o total de 5 crianças que também foram entrevistadas. Sobre a formação acadêmica das mães, 80% das entrevistadas possuem o secundário ou ensino médio (como se refere no sistema educativo brasileiro). Ou seja, completaram todos os Ciclos do Ensino Básico, apenas uma das mães possui ensino superior e nesse momento está em curso de um pós-doutorado. Sobre o ano de chegada, varia entre os anos de 2010 e 2015. Uma das mães que chegou a Portugal no ano de 2014 já havia residido no país anteriormente, tendo retornado para viver ao Brasil no ano de 2005, quando seu filho brasileiro nasceu em Portugal, tinha 1 ano de idade.

A Tabela 6 descreve o perfil das crianças filhos/ as de brasileiros, para esse fim são descritos a naturalidade, a idade, o sexo e o ano do 1º Ciclo do Ensino Básico que frequentam no ano letivo vigente (2015-2016) e o ano de entrada no Sistema de Ensino Português.

Tabela 6 - Perfil das crianças

		M1/C1	M2/C2	M3/C3	M4/C4	M5/C5
NATURALIDADE	Brasileira	X			X	X
	Portuguesa		X	X		
IDADE		9	9	8	9	8
SEXO	Feminino					X
	Masculino	X	X	X	X	
ANO DE ESCOLARIDADE	1º					
	2º					X
	3º	X		X		
	4º		X		X	
ENTRADA NO S.E.		2º	2º	1º	1º	2º

A partir da naturalidade, foi averiguada através das variáveis se as crianças filhos de brasileiros nasceram em terras portuguesas ou brasileiras. Foi verificado que a maioria, 60%, nasceu em terras brasileiras. Referente à idade, possuem entre 8 e 9 anos, com 60% dos entrevistados possuindo 9 anos. É importante salientar que dentre as crianças 80% dos inquiridos é do sexo masculino. Não há representantes do 1º ano, 80% dos entrevistados estão a frequentar o 3º ano e 4º anos, com uma representação de 20% no 2º ano. No entanto, quando observamos o ano de ingressos dessas crianças no Sistema Público do Ensino Português 40% entraram no 1º ano e 60% no 2º. Portanto, apesar de não haver amostra do 1º ano no período letivo vigente, há representação pelo relato de percurso.

Estão dispostos na Tabela 7 elementos que tratam das experiências vividas no percurso escolar das crianças na perspectiva das mães entrevistadas, a partir de 11 categorias: inserção no sistema educacional; dificuldade de adaptação e socialização; sobre a integração; dificuldade de comunicação entre o professor e a criança; sobre o ensino da escola; queixas sobre algum comportamento cultural; dificuldade de

aprendizagem; dificuldade de acompanhar as atividades escolares; abertura da escola à diversidade cultural.

Tabela 7 - Caracterização do desenvolvimento escolar segundo a perspectiva das mães

INSERÇÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL	Fácil/normal	4
	Difícil	3
DIFICULDADE DE ADAPTAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO	Existiu	3
	Não existiu	2
SOBRE A INTEGRAÇÃO	Integrado	5
	Não integrado	-
DIFICULDADE DE COMUNICAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E A CRIANÇA	Existiu	2
	Existe	1
	Não existe	2
ENSINO DA ESCOLA	Bom	5
	Ruim	-
QUEIXAS SOBRE ALGUM COMPORTAMENTO CULTURAL	Sim	1
	Não	4
DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM	Teve no início	2
	Tem	1
	Não tem	2
DIFICULDADE DE ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES	Tem	4
	Não tem	1
ABERTURA DA ESCOLA À DIVERSIDADE CULTURAL	Sim	5
	Não	-

Para a maioria das mães, 60%, o processo de inserção no sistema educacional foi difícil por conta de alguns obstáculos como a equiparação do ano letivo. No Brasil o ano letivo começa em fevereiro/março e tem fim por volta dos meses de novembro/dezembro. Diferente de Portugal em que o ano letivo começa geralmente no

mês de setembro e vai até julho do ano seguinte. Sobre a adaptação e socialização das crianças, a maioria das mães, 60%, disseram que houve dificuldade. A justificativa dada pelas mães sobre as dificuldades estão relacionadas com a linguagem, “jeito de falar” (M1), diferente do costume. Apesar das dificuldades de adaptação apontadas pela maioria das mães, 100% delas consideram que os seus filhos estão integrados na escola.

Sobre a categoria referente à comunicação entre as crianças e professores, as mães ficaram divididas. A variável transitou entre a dificuldade ter existido apenas no começo, existir ou não existir. Em que 40% das mães disseram que seus filhos tiveram dificuldades na comunicação apenas no começo da sua inserção no sistema educativo português, 40% apontaram não existir e se referiram positivamente ao empenho das professoras referentes ao ano de entrada dessas crianças e apenas 20% apontou haver dificuldade.

Quanto à qualidade do ensino, as mães avaliaram o ensino da escola em que as crianças estudam como positivo, com 100% das considerações positivas, sendo avaliado como bom, muito bom, excelente. Referente a queixas recebidas por questões culturais, 80% delas disseram não ter recebido queixa desse tipo.

Sobre a existência de dificuldades relacionadas à aprendizagem, 40% das mães afirmaram que seus filhos tiveram apenas no começo e que se devia a linguagem; 40% afirmaram que seus respectivos filhos não têm problemas de aprendizagem; e 20% estão com dificuldade em duas disciplinas. Sobre a possibilidade de dificuldade das mães em acompanhar seus filhos nas tarefas escolares, 80% disseram ter, justificada pela forma diferenciada entre o método de ensino do Brasil e de Portugal e também por considerarem difícil.

Foi unânime o resultado sobre a escola ser aberta à diversidade cultural, 100% delas consideraram que as escolas são abertas à diversidade. A afirmação é baseada na multiculturalidade presente nas escolas, pois as mães apontaram as diferentes nacionalidades como principal motivo de consideração.

A Tabela 8 trata sobre as experiências das mães referentes a atividades escolares desenvolvidas em três perspectivas: atividades escolares sobre diversidade escolar; se já foi convidado para participar de alguma atividade de caráter cultural; e as sugestões de atividades que poderiam promover a diversidade cultural.

Tabela 8 – Caracterização das atividades referentes a diversidade cultural

SOBRE ATIVIDADE DE CARÁTER CULTURAL	Existe/existiu	-
	Não	5
JÁ FOI CONVIDADA A PARTICIPAR DE ALGUMA ATIVIDADE NA ESCOLA	Sim	1
	Não	4
SUGESTÕES DE ATIVIDADES	Falar sobre a diversidade.	2
	Falar das festas	2
	Integrar as famílias	1

Nenhuma das mães declarou ter entre as atividades escolares alguma que tratasse sobre a temática diversidade cultural, com 100% de respostas. Apenas 20% disse ter sido convidada a participar de alguma atividade na escola referente a diversidade cultural, segundo sua experiência, foi pedido que levasse um prato típico do Brasil.

Sobre as sugestões de atividades deixadas pelas mães, como considerariam que deveria ser feita para uma possível participação delas na instituição escolar, apareceram variáveis relacionadas a apresentações orais sobre o país de origem, com 40%, apresentações das festas das diferentes amostras que integram o local, com 40%, e o desejo de haver uma maior integração entre as famílias, com 20%.

Em síntese, as entrevistas trouxeram aspectos relevantes a respeito da integração das crianças brasileiras no 1ª Ciclo do Ensino Básico do sistema educativo português. Não menos importante quanto os próximos aspectos que serão referidos, ressaltamos que as dificuldades de inserção e matrícula estão relacionadas a aspectos burocráticos, sendo a ausência do reconhecimento nos documentos escolares pelo consulado português no Brasil uma barreira; e também a dessincronia entre os sistemas de ensino, já que o ano letivo no Brasil tem início e fim em meses diferentes de Portugal.

As dificuldades de adaptação e socialização apontados por 60% das mães estão intimamente ligadas com o código linguístico das crianças, o português à maneira brasileira. O que fica bastante expresso na narração abaixo de dois acontecimentos:

Ele sentiu muita dificuldade com a linguagem. A professora dizia para ele: não é assim que se lê, você tem que ler no português de Portugal. Aqui é diferente, não é o Brasil.

Isso maltratava ele! Ele passou a sentar no fundo da sala e andar com os piores. Quando perguntei por que ele andava com os piores da sala, ele disse que eram os que queriam a amizade dele. O preconceito vinha da professora!

Fui à escola pegar o lápis dele, pois ela tacou¹⁸ o lápis nele. Quando disse a ela o que fui fazer na escola ela questionou a palavra “tacar”, se desfazendo do meu vocabulário. (M1)

A experiência descrita, com uma fala carregada de emoção, possui mais expressão do que apenas o fator linguagem. Segundo a referida mãe, ela foi chamada pela professora por conta do comportamento adotado pela criança de se sentar no fundo da sala com os sujeitos que, reproduziu adotando a mesma expressão aferida pela docente, “os piores da sala”. O que nos leva a refletir sobre quem são esses, chamados de “os piores” da sala. Serão esses os mesmos apresentados pelo estudo de Silva (2002)? Podem ser, assim como também podem não ser. De acordo com Silva (2008, p.127):

Em sala de aula, a formação de falsas expectativas está, frequentemente, associada a preconceitos e estereótipos conscientes ou inconscientes dos professores, não sendo raro os alunos, em relação aos quais os docentes têm baixas expectativas, coincidirem com os que apresentam comportamentos perturbadores ou são oriundos de determinados grupos sociais e étnicos.

¹⁸ Segundo o dicionário da língua portuguesa Infóptia Porto Editora, a palavra utilizada “tacar” aparece como: “bater com o taco em” ou de modo regional “comer alguma coisa entre almoço e jantar”. O mesmo dicionário apresenta que no Brasil, a palavra “tacar” apresenta um sentido coloquial de: “atirar algo à distância, atear fogo, disparar, atirar”. Disponível em: www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa

De volta à nossa pesquisa, a questão das dificuldades de adaptação e socialização ligadas à linguagem, em um dos casos as dificuldades foram geradas por posturas aparentemente intolerantes de alguns dos colegas. Seguindo a fala de uma das mães: “as crianças riam da forma que ele falava, os dois primeiros meses foram complicados. Ele se sentia diferente, o jeito de falar. Eu falei que ele tinha que se adaptar à escola. Então ele começou a falar mais puxado pro português daqui (M3)”.

Os exemplos citados a respeito da dificuldade de adaptação e socialização que apontam a linguagem são reforçados quando questionadas sobre dificuldades de comunicação entre a criança e o/a professor/a. Segundo as mães, 60% passaram por dificuldades iniciais, sendo que 20% ainda encontram-se nesse estágio de dificuldade. As dificuldades referente à linguagem foram, segundo as mães, ultrapassadas com a adoção da linguagem do português de Portugal. Os mesmos índices, referentes às dificuldades de comunicação entre a criança e o professor, foram apresentados quando inquiridas sobre as dificuldades de aprendizagem.

No começo, sim. Ela não entendia direito o que o professor falava. Teve dificuldade de entender o português de Portugal, o que nunca teve dificuldades no Brasil. O professor disse a ela que ela tinha não se dava bem com o português porque ela era brasileira (M5).

Assim, como o fator de dificuldade está, principalmente, ligado à língua portuguesa, sendo este apresentado por todas as mães que consideraram existir apenas no início do percurso acadêmico dos filhos, sendo que 20% ainda encontra-se nesse estágio.

Dentre todas as crianças, 80% falam à maneira do português de Portugal. A adoção da linguagem é também uma forma de defesa por parte das crianças, que passam a ser aceitas pelos indivíduos que integram o sistema. Similar ao resultado do estudo realizado por Silva e Gonçalves (2011), em que foi apresentado o mesmo comportamento nos alunos falantes de língua portuguesa oriundos de países cuja a língua materna também é a portuguesa, ex colônias. Fica claro neste estudo, assim como apresentado no estudo das autoras, que a adoção da linguagem do país de acolhimento continua a ser utilizada como forma de imersão sociocultural por parte dos discentes. Tão certo que todas as mães consideram que as suas crianças estão integradas no sistema de ensino. Segundo uma das mães, “as dificuldades passaram porque ele agora

fala o português de Portugal na escola e em casa. Deixou até de ouvir músicas brasileiras (M1)”.

Consideramos que o choque referente às dificuldades apontadas está diretamente ligado a linguagem brasileira, uma vez que essas mesmas dificuldades se findam com a adoção da linguagem do país de acolhimento desses estudantes. Entendemos que essa “dificuldade” em relação à linguagem aparente é acompanhada por atitudes de intolerância de alguns dos professores e colegas de classe. Apenas uma das mães disse ter recebido queixa relacionada à cultura, segundo sua fala a professora disse que o seu filho utilizava “palavreados grotescos (M1)”. Entretanto, em vários momentos das entrevistas foi possível observar apontamentos desconsiderando o aspecto associado a linguagem como algo negativo. O que se apresenta muito bem nas palavras de Silva (2008, p. 136) quando aponta que:

A agressão psicológica surge associada às expectativas negativas que os professores manifestam em relação a alunos pertencentes a determinados grupos étnicos, sendo resultantes dos estereótipos e dos preconceitos que sobre eles e os seus grupos de pertença criaram.

Elas estão aparentes nas falas que, consciente ou inconsciente, os professores lançam sobre a linguagem dos alunos brasileiros.

Consideramos importante destacar a fala da mãe que retornou a viver em Portugal, mesmo que tenha sido uma representação ínfima e não se tratar do atual ano letivo do seu filho.

Ele fez o primeiro ano aqui em Portugal, depois voltamos ao Brasil. Quando retornamos em 2014 ele teve dificuldade com a linguagem. Me arrependi em ter ido embora porque a professora dele da época era boa demais. Até hoje tenho o contato dela (M2).

Segundo a mãe, o filho teve um processo de adaptação muito bom devido ao acompanhamento da sua professora que ofereceu um bom suporte. A mãe era convidada a participar de atividades na escola, sendo neste período convidada a contar uma história folclórica da sua cultura. A mãe se sentia pertencente, e a aceitação do outro é uma conquista que necessita ser praticada (UNESCO, 2009). Não consideramos importante

alongar o assunto a respeito experiência positiva, descrita por uma fala saudosa. Muito embora os resultados apresentados pelas mães, a maior parte dos professores tenham demonstrado comportamento desfavorável às manifestações culturais, é importante ressaltar a atitude de 40% dos/as docentes. O esforço por parte dos docentes em ajudar as crianças no processo de adaptação faz parte do grupo que Silva (2008) considerou empenhados profissionalmente.

Todas as mães foram positivas sobre a qualidade da educação das respectivas escolas, e quase todas as mães disseram ter dificuldade em acompanhar seus filhos nas tarefas de casa. Essas dificuldades não se apresentaram distintas entre a escolaridade das mães, apesar de concordarmos com Silva e Gonçalves (2011) quando consideram a escolarização dos pais importante no sucesso escolar; a única mãe, que disse não ter dificuldade, afirmou que não são enviadas atividades para casa. Entre as justificativas, 60% relacionaram a dificuldade a capacidades pessoais, e 20% consideraram que a forma de ensino é diferente; e como exemplo explicou que a metodologia utilizada na matemática de Portugal é diferente da utilizada no Brasil.

Foi integral a consideração das mães que as escolas dos filhos estão abertas à diversidade cultural e o fator preponderante foi a presença de diversas nacionalidades na escola. A presença de diversas nacionalidades na escola e a afirmação de uma das mães em dizer que um dos professores revelou que a escola era multicultural, sendo a sala ainda mais, corresponde aos dados publicados pelo Estado da Educação (2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Apesar da riqueza da diversidade apenas 20% das mães foi convidada para uma atividade de caráter cultural.

Pelo que notamos, a qualidade educacional, ou seja a didática e método das escolas não são apontadas por aspectos negativos. Diferente dos aspectos relacionais, em que foi possível notar que a escola enquanto organização social ainda mantém comportamentos que supervalorizam as qualidades da maioria em relação a minoria, e dessa forma alimentam preconceitos desfavoráveis para com os demais (Delors, 1996).

4.5.2 As crianças

As entrevistas com todas as crianças participantes foram concretizadas após as realizadas com as mães. É importante que o leitor saiba que as perguntas foram construídas, intencionalmente, de modo superficial para evitar que despertasse nas crianças qualquer tipo de sentimento que modificasse as suas realidades. Por isso, a linguagem utilizada foi cuidada, e as perguntas foram construídas para que a entrevista se apresentasse a este público como uma conversa informal. Além do mais, em extensão ao cuidado em preservar os sentimentos provindos desse contato, também se buscou facilitar a comunicação entre o entrevistador e os entrevistados através da utilização de palavras comuns do repertório linguístico da idade. Assim, *o que gosto* e *o que não gosto* foram utilizados como a base de quase todas as perguntas.

Foram realizadas sete perguntas às crianças, três pares de perguntas que desejavam saber o gostar e o não gostar das crianças. Quanto às perguntas direcionadas às pessoas (professora e amigos/as), uma ação foi inserida para que as respostas pudessem transmitir aspectos práticos. O perfil dos entrevistados já foi descrito na Tabela 6 do tópico anterior “As mães”. Em síntese, foram encontradas amostras do 2º ao 4º ano do ano letivo vigente (2015 – 2016), 80% são do sexo masculino, 60% nasceram no Brasil, com idades entre 8 e 9 anos.

A Tabela 9, caracterização do meio escolar pelas crianças, está organizada a partir de três categorias: escola; o fazer da professora; o fazer dos amigos; e ser brasileiro na escola.

Tabela 9 – Caracterização do meio escolar pelas crianças

ESCOLA	GOSTO	Nada	1
		Relações	2
		Disciplinas	2
	NÃO GOSTO	Outros	3
		Relações	2
O FAZER DA PROFESSORA	GOSTO	Pedagógico	2
		PedagógicoAfetivo	3
	NÃO GOSTO	Pedagógico	1
		Comportamento	3
		Nada	1
AMIGOS	GOSTO	Afetividade	5
	NÃO GOSTO	Afetividade	5
SER BRASILEIRO NA ESCOLA	Imitação		2
	Identidade		2
	Palavras		1

As crianças apresentaram variáveis distintas em respostas sobre o que gostam na escola. O gostar foi compreendido a partir de três variáveis: aspectos relacionados a disciplina escolar, ao estabelecimento de relações afetivas e, também, a ausência delas. Dentro dos resultados, 40% das crianças associaram o seu gosto a disciplinas (educação física, matemática e estudo do meio), 40% escolheram as relações afetivas (professora e amigos), 20% declararam não ter o que gostar.

Quanto perguntadas sobre o que não gostam na escola, as crianças se posicionaram com um número maior de variáveis. O aspecto de maior porcentagem foi relativo às questões das relações afetivas, com 40%. Também foram apresentados resultados outros, como o não gostar de disciplina (português), repetir o ano ou nas palavras do entrevistado “chumbar”, e a ausência de algum tipo de desgosto.

Referente ao que as crianças gostam que as professoras façam, 60% consideraram aspectos relacionados com a afetividade, com maior ocorrência para o

adjetivo simpática. Já 40% apontaram aspectos pedagógicos, porque explica bem e para a metodologia utilizada na disciplina estudo do meio. Quando perguntados sobre o que não gostam que a professora faça, os aspectos relacionais, ligados ao comportamento da docente foram maioria, com 60%. As crianças disseram não gostar quando a professora grita, quando é má e quando se zanga. Também há quem não apresente contrariedade, 20%, e quem destine seu gostar a prática pedagógica.

Quando perguntados sobre o que gostam e o que não gostam que seus amigos façam, 100% das respostas para ambas as perguntas estiveram diretamente relacionadas a aspectos afetivos. Sendo que de um lado são apresentadas respostas que estão associadas ao fortalecimento de vínculos, manifestas através de ações relacionais como o brincar, confiar e ajudar; e do outro lado estão associadas às ações que enfraquecem os referidos vínculos.

A questão “ser brasileiro na escola” foi levantada sem os aspectos relacionados a gostar e não gostar. E nas respostas foram encontradas surpresas: 40% das crianças desconhecem-se como brasileiros, 40% disseram achar graça quando são imitados pelos seus professores/as e 20% gosta de falar sobre a diferença da linguagem.

Sobre os olhares desses sujeitos e as suas experiências significativas, desenvolvidas a partir das interações com o ambiente e com o outro, foi possível destacar respostas associadas a afetividade em todas as perguntas (Vygotsky, 1988). A escola afigurou-se como um espaço desejado pela maior parte das crianças, em que o gostar e o não gostar estiveram, na maioria dos resultados, ligados a atitudes que mexem com o emocional (alegria, frustração, empatia, etc); notados através da expressão facial, do tom da voz, no olhar, no franzir das sombrancelhas. Aparente a observação dos estudos realizados por Silva (2002) em que os alunos privilegiaram aspectos afetivos.

Dentre as disciplinas apresentadas pelo gostar das crianças, tanto no que se refere a escola quanto no fazer pedagógico dos professores, a disciplina Estudo do Meio foi destaque. O que nos levou a refletir sobre os aspectos que a compõe, como já fora dito anteriormente, no Estudo do Meio a diversidade cultural é desenvolvida a partir do reconhecimento, valorização e respeito do grupo de pertença dos alunos e dos outros grupos. Está associado ao desenvolvimento de inter-relações, em que pressupõe “a emergência de componentes emocionais, afetivas e práticas de relação” (MEC, s.d.

p.75) com o meio a partir de experiências de aprendizagem que desenvolvam competências através da própria escola.

Em relação a escola, o não gostar, trouxe alguns pontos que já foram discutidos no tópico anterior, relativos a algumas posturas de abuso de poder desenvolvidos pelos atores que integram a escola. Os que representaram a variável “outros” apresentaram resposta que não formou uma variável alternativa mas três sub variáveis: não gostar de repetir o ano, não gostar da disciplina Português e a ausência do desgostar. As variáveis que se encontraram foram sobre relações, melhores explicadas pela fala dos sujeitos:

Não gosto de uma auxiliar, ela é má. Eu olho para ela e só por isso ela me coloca de castigo (C2).

Não gosto dos meninos, eles são chatos. Não gosto da moça do refeitório, ela cozinha mal. Nem da diretora, ela maltrata as pessoas (C3). A diretora apertou o meu braço, me puxou e me colocou para sentar em outro lugar.

O não gostar se reflete em atitudes que, segundo Silva (2008), se apresentam de diferentes formas. Segundo o pensamento da autora, ela pode se apresentar através da “agressão física, verbal e psicológica, intimidação subtil, ostracismo ou simplesmente um olhar” (p.138). As referidas atitudes só reforçam a necessidade da educação intercultural, já apontada, que visa o reconhecimento das diferenças culturais e se sustenta nas entre relações (Candau, 2008, 2011; Leite 2007; Martins, 2000; Ramos, 2007; Silva, 2008, 2002; Taylor, 1994).

Referente ao gostar e ao desgostar foi relacionado aos professores/as e aos amigos comportamentos ligado à afetividade. Nos professores, o não gostar tem destaque ao comportamento das docentes como “quando se zanga” (C1), “quando grita” (C2), “quando é má” (C4). No entanto, se evidenciaram os aspectos como quando se é simpático/a, quando brinca e o puro gostar, desarticulado de um motivo. Semelhante ao estudo realizado por Silva (2002) que revelou que os alunos apresentaram comportamentos que privilegiaram os aspectos afetivos da relação com os professores.

O aspecto que consideramos uma surpresa na entrevista realizada com as crianças foi sobre a questão de como era ser brasileiro na escola. Foram várias as surpresas, o fato de 40% dos alunos terem apreciado a imitação que seus professores

fazem da sua linguagem; de 20% nos contemplar com a seguinte experiência de diálogo entre culturas: “os amigos perguntam sobre as palavras do Brasil. Disseram: - você é gira! Eu perguntei o que era isso e eles disseram que eu era linda. É divertido saber como são as palavras no país deles, eu gosto de saber” (C5). E, por fim 40% tem dúvida sobre ser brasileiro, tendo o C3 dito que não era brasileiro e o C4, quando perguntado sobre ser brasileiro disse: “não sei. Lá na escola têm brasileiros. Não sou brasileiro”. E depois da mãe intervir respondeu: “ não sei se sou brasileiro ou se sou português” (C4). Talvez a atitude das crianças corresponda ao processo descrito por Pennix e Martinello (2010), para sentirem-se aceitas pela sociedade de acolhimento submetem-se a processos como a adoção da identidade da sociedade majoritária. Sendo a identidade a forma como uma pessoa se define, se conhece, e reconhece (Cuche, 2003; Taylor, 1994).

Diante dos relatos contados pelas mães, e da experiência da C3 em ter sofrido violências físicas por parte dos colegas de classe que o desaprovavam pela sua linguagem, é compreensível que a negação seja uma forma de defesa da violência física e simbólica sofrida. Em consonância com os pensamentos de Taylor (1994, p.45), que “coloca em reflexão a inferioridade que alguns grupos aferem a si mesmos. Considera a autodepreciação como um instrumento de poder para sua própria opressão”. O que aparenta se sustentar em uma prática educativa que não fomenta a valorização e respeito a diversidade dos indivíduos, e o não reconhecimento das diferentes formas de conhecimento e expressão, conforme se apresenta no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Síntese geral

O ser social é construído a partir das experiências de vida, em que são adotados comportamentos, sentimentos e pensamentos. É inevitável que alguns comportamentos sejam desenvolvidos, principalmente porque a construção do homem se dá por processos adquiridos pelas relações sociais (Durkheim, s.d.; Vygotsky, 1988). Assumindo essa realidade, a educação deve ser tomada como ferramenta que habilite os sujeitos a desenvolverem competências para viver juntos. E a partir do “conhecimento das outras culturas torna-nos, pois, conscientes da singularidade da nossa própria cultura as também da existência de um patrimônio comum ao conjunto da humanidade” (Delors, 1996, p.48).

Foi possível encontrar a existência de discriminação e posturas autoritárias relatadas pelas mães, que se estenderam a auxiliar e diretora nos relatos das crianças, também advindas dos colegas de classe. E, apesar de não poder associar o discurso das mães e crianças com o das professoras, uma vez que não pertencem ao mesmo contexto, a existência de discriminação não se revelou no inquérito dos professores. Antes, pareceu-nos contraditório o fato dos alunos terem tantas dificuldades relativas à língua portuguesa, mas não apresentarem dificuldade de comunicação. Embora as dificuldades apontadas pelas professoras relativas à linguagem dos seus alunos brasileiros se assemelhem ao depoimento das mães referente à suas crianças. O que nos levou a refletir sobre os 10 alunos desses/as docentes e o desempenho negativo vinculado a maioria. Para Silva (2002) e Silva e Gonçalves (2011) é inadmissível que o ensino da língua portuguesa ocorra a partir da adoção de um único modelo, não atendendo as diferentes indigências.

Chamou a nossa atenção o fato de uma das professoras ter descrito o programa *Português língua não materna* como metodologia de educação intercultural. Apreciamos o programa desenvolvido a partir de uma política de educação intercultural adotado por Portugal, a fim de promover a integração das crianças cuja língua materna não é o português. Entretanto, como já apresentamos anteriormente, essa excelente ferramenta para integração não deve ser utilizada para crianças provenientes de países cuja língua materna é portuguesa, pelo simples e importante fato do programa se posicionar contra a postura de educação assimilacionista como afere o MEC (2005, pp. 5 e 6). Também destacamos que no Currículo Nacional do Ensino Básico (s.d. p.19), no

eixo Português, o professor deve desenvolver ações que propiciem “a reflexão do uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos”. Em que são apresentadas, nas competências gerais, o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e grupos quanto às suas pertencas e opções.

A ausência de práticas pedagógicas que promovessem a integração das crianças; de estratégias de convivência; e, também, a ausência de atividades de caráter cultural e a ausência de programas que promovam a interação das famílias não coincidiram com as políticas adotadas por Portugal. Tanto nos documentos norteadores, quanto nas políticas que deram ao país destaque nos dois últimos MIPEx na promoção de políticas de acolhimento. Para UNESCO (2009, p.17), “sensibilizar as pessoas para a diversidade cultural, mais que uma assimilação de conteúdos, é uma questão de perspectivas, métodos e atitudes. A aceitação do outro é uma aptidão que se adquire com a prática”. Assim, consideramos que a educação precisa ter sua teoria e sua prática muito bem articuladas, a fim de que os resultados sejam alcançados.

Diante dos resultados obtidos, refletimos sobre os 4 desafios apontados por Candau (2011). Sobre a necessidade de desconstrução de comportamentos que promovam o preconceito e a intolerância; sobre a necessidade de se articular a igualdade e as diferenças não tratando como contrárias, mas como aspectos que se convergem se enriquecem; na urgência do resgate das identidades dos indivíduos socioculturais, a partir do trabalho com as diferenças e do reconhecimento; e pela emergência em promover interações e se apresentar o conhecimento dos diferentes.

Utilizando as políticas apresentadas neste estudo, será que todos os desafios poderão ser alcançados? Uma vez que Portugal possui medidas legislativas à imigração que garantem a integração dos imigrantes na sociedade, basta que a prática pedagógica se assuma como um caráter integrador numa perspectiva de educação para a diversidade. É o que notaremos logo mais no próximo capítulo.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho dissertativo buscou compreender como os processos de integração de crianças brasileiras ocorrem no 1º Ciclo do Ensino Básico português. Para atender aos objetivos da pesquisa, foram levantadas bibliografias consideradas por nós relevantes ao estudo, assim como os aspectos legais relacionados com a temática.

A fim de responder aos objetivos por nós propostos, geral e específicos, fomos escutar os três grupos de sujeitos que consideramos principais para obtermos os resultados desejados, os professores/as, as mães e as crianças. Como requisito, os três grupos têm em comum a presença de um aluno/a brasileiro na sala dos professores, a família cujo pai e mãe fossem brasileiros e suas respectivas crianças.

Uma vez escutados, partimos para a descrição e interpretação dos dados desta pesquisa, em que foi possível responder à questão principal. Foi possível observar que, apesar da quantidade de participantes não nos permitir uma análise mais consistente referente à temática, não nos oportunizando a generalização, o estudo revelou que as crianças encontram-se integradas no sistema educativo. Esse resultado foi evidenciado nos dois grupos, tanto nos alunos dos professores inquiridos quanto nas crianças entrevistadas. No entanto, diferentemente do que foi esperado por nós, a integração mostrou-se desenvolver a partir de uma educação assimilacionista e não da perspectiva da educação intercultural.

Não esperávamos que o resultado tivesse essa resposta, visto que nos documentos por nós levantados foi possível encontrar uma política voltada para a valorização, reconhecimento e respeito da diversidade cultural; assim como foram encontrados projetos educacionais direcionados à promoção da educação intercultural.

Vários foram os motivos que nos fizeram chegar a referida conclusão e, a partir de diversos aspectos por nós observados, destacamos:

- A ausência de práticas de integração e de planos de convivência.
- Uma metodologia de educação intercultural fragilizada por parte da maioria dos professores.
- A dificuldade de integração e adaptação das crianças, descritas pelas mães, se apresentaram associadas a linguagem, bem como as atitudes de reprovação, por parte dos professores, associadas a como esses alunos empregam seu vocabulário.

- Consideramos a mudança da linguagem das crianças, do português à maneira brasileira para à maneira de Portugal, como uma tentativa de serem aceitos pelos professores e colegas.

- Identificamos a ausência de atividades voltadas para a diversidade cultural, o que nos atentou para a possibilidade de não haver um esforço por parte dos/as professores/as em aproveitar os conflitos, oriundos da diversidade, para desenvolver uma consciência do conhecimento, reconhecimento e aceitação dos diferentes e o direitos deles à igualdade.

Em resposta aos objetivos específicos, foi possível perceber que, a partir da avaliação dos professores, os alunos brasileiros possuem um baixo rendimento escolar. No entanto, dentre as crianças entrevistadas, apenas uma assumiu ter dificuldade de aprendizagem, apesar de a maioria ter sofrido dificuldades no início do percurso escolar. Em ambos os casos, as dificuldades estavam ou estão associadas a língua portuguesa.

No que tange os planos de convivência, apenas um docente disse realizar, descrevendo-o de maneira simples. Segundo a sua descrição, o plano de convivência se desenvolve a partir de uma reunião semanal, utilizada para distribuir atividades e para resolver problemas, e que por sua vez, não conta com participação dos alunos brasileiros.

Não foi possível articular os documentos norteadores de única escola como fora pretendido na gênese projeto. E, para responder as diferentes amostras da pesquisa, foram levantados documentos gerais como alguns Decreto-Lei, o Currículo Nacional do Ensino Básico, e alguns programas de educação intercultural desenvolvidos em escolas multiculturais, dos quais os resultados foram positivos, como a melhora do rendimento dos alunos pertencentes a minorias étnicas.

Destacamos positivamente a postura de Portugal na adoção de medidas que promovem o acolhimento e a integração do imigrante. A adoção de políticas multiculturais, e de valorização a diversidade estão presentes nos planos de integração, no currículo escolar e na frequente realização de seminários que tratam sobre a temática. Consideramos que a adoção de medidas legislativas servem como alicerce para a concretização das ações, que passam a ter respaldo e garantias de realizações.

No entanto, diante dos resultados alcançados por nós através desta pesquisa, reconhecemos que essa postura política, que consideramos positiva e imprescindível a mudança, precisa avançar a fim de alcançar toda a estrutura educacional. E assim, ajustar as práticas educacionais aos documentos, facultando a adoção da pedagogia de

caráter intercultural. Consideramos que a transformação da teoria na prática requer investimentos no campo educacional que engloba os diferentes sujeitos sociais.

Assim como a escola é uma amostra social, a sociedade também o é da escola. Para que fique melhor explicado, todos os sujeitos sociais passam pela instituição, que é a representação do Estado na formação da moral dos indivíduos. Portanto, o que nela for desenvolvido se propagará como ego na sociedade. Não obstante, toda a sociedade que desejou evoluir investiu nessa esfera.

Refletindo sobre essa importância, lançamos um olhar sensível e de fundamental importância à condição que a docência exige do docente, a de ser um eterno aprendiz. Assim, através desse olhar, acreditamos que para além do primeiro passo que está a ser dado através da mudança de atitudes governamentais, reflexo nos documentos, é preciso que o investimento na formação do professor seja uma constante. Uma vez consciente das novas necessidades e a partir do desenvolvimento das devidas competências, de desconstruções de conceitos findados e da reflexão nas necessidades do mundo globalizado, as transformações chegarão à escola.

Aos familiares das crianças, que no caso desta pesquisa se refere às mães, consideramos que há necessidade de se desenvolver programas que os instrua sobre os seus direitos. Pois, foi possível observar a fragilidade proveniente da condição de imigrante; apontados pela maioria das mães, quando diante de desfechos revelados, mantiveram-se conformadas com as condições sem recorrer a nenhuma instância que as ajudassem.

A moral é o que diferencia o ser humano dos demais animais. Criamos normas, estabelecemos padrões, definimos limites; organizamos a sociedade a partir de um referencial que preconiza o que é bom e o que é mal, o que é certo e o que é errado. Chega dado momento que os padrões criados terão que ser superados ou desenvolvidos por conta do reconhecimento de uma nova necessidade, ou de uma nova consciência sobre uma velha e imperativa necessidade – de aprendermos a viver juntos. Seria a moral o contributo do pensamento desenvolvido que, entre erros e acertos, tentou estabelecer os conceitos da vida coletiva. O homem é um ser pensante e nessa condição, ele cria e define os conceitos para estabelecer as normas que organiza a sociedade em que vive.

Diante da história da humanidade, através dos fantasmas das guerras, da fome, da destruição conhecemos o homem. Mas é na criação, na justiça, nas aprendizagens consequentes dos desmazelos que reconhecemos a humanidade. Nesse contexto,

compreendemos que, assim como o homem, a língua é um imperativo natural; e a linguagem assim como a humanidade, construída partir das relações sociais. Através dessa conexão é impossível negar que as tentativas, ora frustradas ora de sucesso, se deram para um determinado fim: reconhecermos que nossa espécie não nasceu para ser só. O homem busca a construção de relações e a relação se dá através da comunicação baseada no respeito, na tolerância e reconhecimento de si e do outro.

Foi o nascer dessa nova consciência que nos trouxe a esta investigação. E é a partir dela que tencionamos, mesmo que minimamente, oferecer uma contribuição para o despertar sobre o porque consideramos a educação intercultural uma pedagogia que deve ser legitimada.

BIBLIOGRAFIAS

- Alaiz, V. (1998). *Projecto de educação intercultural: relatório de avaliação externa*. (1ª ed.). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.¹⁹
- Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I.P. (2010), *II Plano para a integração dos imigrantes (2010-2013)*, Lisboa: ACIDI.
- Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, *Integração de imigrantes. Direitos e deveres: finanças, serviços de estrangeiros e fronteiras e segurança social*. Acedido 28/09/2015, em: http://www.acidi.gov.pt/_cf/79278Brasil.
- Alto Comissariado para as Migrações. (2015, Setembro). *Portugal país de integração*. Acedido dia 29/02/2016, em: https://issuu.com/acm4/docs/acm_revista1_internet
- Assembleia da República (s.d). *Constituição da República Portuguesa* Acedido, dia 19/02/2016, em: <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Bardin, Laurence. (1988). *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bosi, A. (1992). Colónia, culto e cultura. In *Diáletica da colonização* (pp.11-19). São Paulo: Companhia das letras.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel Editorial.
- Bourdieu, P., & Passeron, JC. (s.d.) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Candau, V. M & Anhorn, C. T. G. (2007). *A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária*. Acedido dia 26/01/2016, em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0413t.PDF>
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 13, n.37, pp. 45-56. Acedido dia 05/01/2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>
- Candau, V. M. (2011). Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*. vol. 11, n.2, pp. 240-255. Acedido dia 05/01/2016, em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>
- Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 33, n.118, pp. 235-249. Acedido dia 05/01/2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>

¹⁹ As bibliografias consultadas encontram-se no modelo da American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia).

- Canen, A. & Oliveira, A. M. A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*. n.21, pp. 61 -169. Acedido dia 06/01/2016, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05>
- Carneiro, R. (sd). *Educação Intercultural*. Acedido 03/09/2015, em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf
- Chomsky, N. (1998). *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. Editora Universidade de Brasília: Brasília.
- Conselho Nacional de Educação. (2010). *Estado da educação 2010: percursos escolares*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Conselho Nacional de Educação. (2011). *Estado da educação 2011: a qualificação dos portugueses*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido 27/10/2015, em: http://www.epatv.pt/v2/dados/phocadownload/anolectivo20112012/estado_da_educacao_2011.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2012). *Estado da educação 2012: autonomia e descentralização*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido 28/10/2015, em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE_2012_Web3.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2013). *Estado da educação 2013*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido 30/10/2015 em: <http://www.cnedu.pt/pt/noticias/cne/932-estado-da-educacao-2013>
- Conselho Nacional de Educação. (2014). *Estado da educação 2014*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido 25/10/2015 em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_2014_VF.pdf
- Conselho Nacional de Educação. (2008). *A escola face à diversidade: percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Costa, A. F. (1990). A pesquisa de terreno em sociologia. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Eds.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.129-148). (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Cotrim, A. M. (1955). As escolas do 1º ciclo: a multiculturalidade na escola e na sala de aula. In *Educação intercultural: concepções e práticas em escolas portuguesas* (pp. 9-27). (1ª ed.). Lisboa: Secretariado dos Programas de Educação Multicultural.
- Cuche, D. (2003). *A noção de cultura nas ciências sociais*. (2ª ed.). Lisboa: Fim de século.
- Decreto Lei nº. 15, de 18 de janeiro de 2001 do Ministério da Educação. Diário da República: I série –A. Acedido dia 18/03/2016, em: http://www.apem.org.pt/files/decreto-lei-6_2001.pdf
- Decreto Lei nº. 21/2014, de 27 de fevereiro da Presidência do Conselho de Ministros e Ministério das Finanças. [em linha]. Diário da República: I série, nº. 149/2015. Acedido dia 07/03/2016, em: <https://dre.tretas.org/dre/1036635/>
- Delors, J. et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO. Comunicação Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Porto: Editora ASA

- Despacho nº. 5533/2015, de 26 de maio de 2015 da Direção Geral dos Estabelecimentos Escolares. Diário da República: 2ª série, nº.101. Acedido dia 26/05/2015, em: <https://dre.pt/application/file/67292266>
- Ducrot, O. & Tzvetnan, T. (1977). *Dicionário das ciências da linguagem*. Lisboa: Dom Quixote.
- Durkheim, E. (s.d). *Educação e Sociologia*. (12ª ed.). São Paulo: Edições melhoramentos.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, V. (1990). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In Silva, A. S. & Pinto, J. M. (Eds.). *Metodologia das ciências sociais* (pp.165-196). (4ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Fleuri, R. (2003). *Intercultura e educação*. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. n. 23. Acedido dia 10/01/2015, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02.pdf>
- Fleuri, R. M. (2001). *Desafios à Educação Intercultural no Brasil*. Revista Educação, Sociedade e Cultura, n.º 16, pp.45-62. Acedido dia 10/01/2015, em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>
- Fontoura, M. (2005). *Uns e outros: da educação multicultural à construção da cidadania*. Lisboa: Educa.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ghiglione, R & Matalon, B (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Giorgi, A. (2008) Sobre o método fenomenológico utilizado como método de pesquisa qualitativa nas ciências humanas: teoria, prática e avaliação. In Poupart, J. et al. (Eds.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gouveia, T. P. (2003). A globalização como fenómeno de homogeneização cultural. In *Globalização e democracia: os desafios do século XXI* (pp. 13 -21). Lisboa: Colibri.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Instituto de língua teórica e computacional. *Acordo ortográfico da língua portuguesa*. Acedido dia 15/03/2016, em: <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/main.html?action=acordo&version=1990>
- Instituto Nacional de Estatísticas. (2012). *Censos 2011: resultados definitivos*. Lisboa: INE.
- Klein, L. R. (2009). *Fundamentos teóricos da língua portuguesa*. 2 ed.: Brasil: IESDE.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A.(1987). *Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. (2ª ed.). São Paulo: Atlas.

- Laraia, R. B. (2009). *Cultura: um conceito antropológico*. (23ª ed.) Rio de Janeiro: Zahar.
- Leite, C. (2007). A atenção ao multiculturalismo na educação escolar. In Bizarro, R. (Ed.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 36-42). Porto: Areal.
- Lima, M. P. (1987). *O inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial presença.
- Marconi, M. A. & Presotto, Z. M. N. (2006). *Antropologia: uma introdução*. (6ª ed). São Paulo: Atlas.
- Martins, E. C. (2000, jan). *A diversidade cultural e a cidadania intercultural europeia*. Educare/Educere : Revista da Escola Superior de Educação. Ano VI, nº 11, pp. 49-61. Acedido dia 05/12/2015 em: <http://repositorio.ipcb.pt/handle/10400.11/1306>
- Martins, G. O. (1988). Tolerância, cidadania e cultura. In Rocha-Trindade, M. B. (Ed.). *Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos* (pp. 15-19). Europa-América: Mem Martins.
- Martins, I. F. (1988). Projecto de educação intercultural: relatório de execução. (1ª ed.). Lisboa. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Mc Quail, D. (2003). *Teoria da comunicação de massas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ministério da Educação (s.d). *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Acedido 29/02/2016, em: http://www.cfaematosinhos.eu/NPPEB_01_CN.pdf
- Ministério da Educação. (2005). *Projeto português língua não materna*. Acedido em 18/03/2016, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf
- Ministério da Justiça. Acedido 15/09/2015 em: portal.mj.gov.br/estrangeiros/data/Pages/MJ33FCEB63PTBRNN.htm
- Morin, E. (1973). *O paradigma perdido: a natureza humana*. (5ª ed.). Lisboa: Europa América.
- Nogueira, O. (1917). *Pesquisa Social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Editora Nacional e Editora USP.
- Pennix, R. & Martiniello, M. (2010). Processos e políticas (locais) de integração: estado do conhecimento e ilações. In Marques, M. M. (Ed.) *Estado-Nação e migrações internacionais* (pp. 127-159). Lisboa: Livros Horizonte.
- Ramos, M. C. (2007). Diásporas, culturas e coesão social. In Bizarro, R. (Ed.). *Eu e o outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais* (pp. 78-95). Porto: Areal.
- Resolução do Conselho Nacional de Ministros, nº. 63A/2007. Diário da República: I série, nº 85. Acedido dia 05/03/2016, em: <http://www.gep.msess.gov.pt/planeamento/pimigrantes.php>

- Rocha-Trindade, M. B. (1988). Lusofonia, interculturalidade e Cidadania. In: *Interculturalismo e cidadania em espaços lusófonos* (pp. 11-13). Mem Martins: Europa-América.
- Salla, F. (2011, Outubro) O conceito de afetividade de Henri Wallon. *Revista Nova Escola*. Acedido em 06/09/2015, em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). A população estrangeira residente em Portugal. *Relatório de imigração, fronteiras e asilo*. Lisboa: SEF.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2008). *A organização das políticas de asilo e imigração em Portugal*. Lisboa: SEF. Acedido dia 19/02/2016, em: <http://www.sef.pt/documentos/56/AOrgPolAsiloImigemPortugal.pdf>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (2013). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2012*. Lisboa: SEF. Acedido dia 19/02/2016, em: <http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa%202012.pdf>
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. (s.d). *Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2014*. Lisboa: SEF. Acedido dia 08/02/2016, em: <http://sefstat.sef.pt/relatorios.aspx>
- Silva, M. C. V. & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensinós básico e secundário*. Lisboa: ACIDI, Estudo 46.
- Silva, M. C. V. (2002). *Discriminatio subtilis: estudo de três classes multiculturais* (tese de doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silva, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Colibri.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- UNESCO (2001). *Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência internacional da educação da Unesco*. Genebra: UNESCO. Acedido 01/09/2015, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf>
- UNESCO (2005). *Convention sur la Protection et la Promotion de la Diversité des Expressions Culturelles*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais*. Acedido dia 08/12/2015, em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf>
- Vermeulen, H. (2001). Imigração, integração e a dimensão política da cultura. In *Imigração, integração e a dimensão política da cultura* (pp. 201-215). Lisboa: Colibri.
- Vygotsky, L.S. (1988) *A formação social da mente*. (J. C, Neto, Trad.). (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA.
- Wallon, H. (1979). *Do acto ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Lisboa: Moraes.
- Wieviorka, M. (1999). Será que o multiculturalismo é a resposta? In *Educação, Sociedade e Culturas*. Acedido dia 21/12/2015, em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-1-wieviorka.pdf>

ANEXO I – Inquérito por questionário

Caro (a) professor (a) do primeiro ciclo do ensino básico, eu me chamo Naira Tourinho, sou brasileira, professora Pedagoga. No âmbito do projeto de mestrado em Ciências da Educação na Universidade Nova de Lisboa, solicito a vossa colaboração para responder a um questionário sobre a **Integração de crianças brasileiras* no primeiro ciclo do ensino básico português.**

***Filhos de brasileiros nascidos no Brasil ou em Portugal**

QUESTIONÁRIO

PÚBLICO: Professores do Primeiro Ciclo Básico que possuam aluno(s) brasileiros em sala de aula.

1. Aspectos de ordem pessoal/profissional:

Formação do professor:

Idade de carreira:

Ano que leciona:

2. Aspectos de ordem pedagógica

Quantos alunos brasileiros há em sua sala de aula?

Como descreve os alunos brasileiros de um modo geral?

Como interagem eles com os colegas portugueses?

E de outras nacionalidades ou ascendência étnica?

O desempenho acadêmico (aprendizagem) dos alunos brasileiros estão abaixo, na média ou acima da média da classe?

Como você descreveria o desenvolvimento escolar destes alunos?

Há conflitos nas relações? Se houver, como são tratados?

Quais maiores dificuldades que você tem com seu aluno brasileiro?

Você utiliza alguma estratégia de integração? Qual?

Quais metodologias utilizadas para promoção da Educação Intercultural?

Há dificuldades de comunicação entre os alunos brasileiros e não brasileiros? Como essas incompreensões são resolvidas?

Há dificuldade de comunicação entre o professor e o aluno?

Existem planos de convivência? Se sim, pode descrevê-lo?

ANEXO II – Guião de entrevistas das Mães

Guião de entrevista às mães do grupo “Mães brasileiras em Portugal”.

1. Em que zona de Portugal você reside e o que te motivou a viver em Portugal?
2. Quando vieram? Quantos anos tem que reside aqui?
3. Quantos filhos você tem?
4. Nasceram no Brasil ou em Portugal?
5. Qual a idade?
6. Qual ano de escolaridade do 1^a ciclo do ensino básico seu filho (a) frequenta?
7. Como foi o processo de inserção no sistema educacional? Houve dificuldade de matrícula?
8. Se houve dificuldade de matrícula, de qual tipo? (caso não tenha havido, desconsiderar).
9. Houve alguma dificuldade de adaptação e socialização? Qual e por quê?
10. Você considera que ele (a) esteja integrado à escola? Justifique
11. Há dificuldade de linguagem/comunicação entre a criança e os professores? Dê exemplos
12. O que acha do ensino da escola?
13. Já recebeu queixas sobre algum comportamento de caráter cultural? Qual?
14. A criança tem alguma dificuldade de aprendizagem? Exemplifique
15. Você tem alguma dificuldade em acompanhar seu filho nas tarefas escolares? Justifique
16. A escola é aberta a diversidade cultural? Por quê?
17. Já houve alguma atividade que tratasse da diversidade cultural? De que tipo?
18. Você já foi convidada a participar de alguma atividade na escola que envolvesse aspectos culturais? Exemplifique caso tenha sido convidada.
19. Como acha que poderia participar (caso não tenha participado)

Observações:

ANEXO III – Guião de entrevistas das Crianças

Aspectos de ordem pessoal

Idade:

Sexo:

Classe:

Aspectos gerais

O que gosto na minha escola?

O que não gosto na minha escola?

O que a professora faz que eu gosto?

O que a professora faz que eu não gosto?

O que meus amiguinhos fazem que eu gosto?

O que meus amiguinhos fazem que eu não gosto?

Sobre ser brasileiro na escola:

Observações: